

POUR UNE MESURE DES ÉCHANGES
INTERACTIFS ET LANGAGIERS
ÉDUCATRICES-ENFANTS
EN SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS

par

Léanne Génier-Bédard

Thèse présentée pour répondre
à l'une des exigences du
doctorat en philosophie (PhD) en sciences humaines

Faculté des études supérieures
Université Laurentienne
Sudbury (Ontario) Canada

© Léanne Génier-Bédard, 2018

THESIS DEFENCE COMMITTEE/COMITÉ DE SOUTENANCE DE THÈSE
Laurentian Université/Université Laurentienne
Faculty of Graduate Studies/Faculté des études supérieures

Title of Thesis Titre de la thèse	POUR UNE MESURE DES ÉCHANGES INTERACTIFS ET LANGAGIERS ÉDUCATRICES-ENFANTS EN SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS	
Name of Candidate Nom du candidat	Génier-Bédard, Léanne	
Degree Diplôme	Doctorat en philosophie	
Department/Program Département/Programme	Sciences humaines	Date of Defence Date de la soutenance 29 septembre 2017

APPROVED/APPROUVÉ

Thesis Examiners/Examineurs de thèse:

Monsieur Ali Reguigui
(Co-Supervisor/Co-Directeur de thèse)

Madame Annie Roy-Charland
(Co-Supervisor/Co-Directrice de thèse)

Madame Adèle Lafrance Robinson
(Committee member/Membre du comité)

Madame Corrine Haigh
(External Examiner/Examinatrice externe)

Monsieur Pierre Cormier
(External Examiner/Examineur externe)

Approved for the Faculty of Graduate Studies
Approuvé pour la Faculté des études supérieures
Dr. David Lesbarrères
Monsieur David Lesbarrères
Dean, Faculty of Graduate Studies
Doyen, Faculté des études supérieures

CLAUSE D'ACCESSIBILITÉ ET PERMISSION D'UTILISER DES DOCUMENTS

Je, **Léanne Génier-Bédard**, accorde à l'Université Laurentienne et à ses agents l'autorisation non exclusive d'archiver ma thèse ou mon rapport de projet et d'en permettre l'accès, en tout ou en partie et dans toute forme de média, maintenant ou pour la durée de mon droit de propriété du droit d'auteur. Je conserve tous les autres droits de propriété du droit d'auteur de la thèse ou du rapport de projet. Je me réserve également le droit d'utiliser dans de futurs travaux (comme des articles ou des livres) l'ensemble ou des parties de ma thèse ou de mon rapport de projet. J'accepte en outre que la permission de reproduire cette thèse de quelque manière que ce soit, en tout ou en partie à des fins savantes, soit accordée par le ou les membres du corps professoral qui ont supervisé mes travaux de thèse ou, en leur absence, par le directeur ou la directrice de l'unité dans lequel mes travaux de thèse ont été effectués. Il est entendu que toute reproduction ou publication ou utilisation de cette thèse ou de parties de celles-ci à des fins lucratives ne doit pas être autorisée sans ma permission écrite. Il est également entendu que cette copie est présentée sous cette forme par l'autorité du titulaire du droit d'auteur uniquement pour fins d'études et de recherches particulières et ne doit pas être copiée ou reproduite sauf en conformité avec la législation sur le droit d'auteur sans l'autorisation écrite du titulaire du droit d'auteur.

Résumé

Depuis les dernières décennies, une attention accrue est portée au rôle que jouent les centres de la petite enfance et à leur impact, entre autres, sur le développement langagier des enfants âgés de moins de 6 ans qui les fréquentent. Le programme « Learning Language and Loving It » (LLLI) du Hanen Centre, un organisme de bienfaisance situé à Toronto, vise à outiller les éducatrices œuvrant auprès des jeunes enfants d'âge préscolaire. Ce programme de formation continue de 14 semaines cible les interactions, apprentissage « informel » et conversations spontanées, et ce, pendant les routines quotidiennes, favorisant ainsi le développement social et langagier des enfants qui fréquentent les centres de garde éducatifs. Une recherche effectuée en 2003, auprès de participantes anglophones, en décrit les bienfaits. Ce programme a été adapté et traduit en français, toutefois, aucune recherche scientifique n'a été menée pour mesurer l'efficacité du programme auprès des participant(e)s francophones d'une communauté de langue officielle en situation minoritaire (CLOSM). En suivant la méthodologie de l'étude originale, l'objectif de ce projet de recherche est de mesurer l'impact du programme, en contrastant les interactions et pratiques langagières de 16 éducatrices de la petite enfance francophones qui travaillent dans quatre centres de garde éducatifs dans la région du Grand Sudbury en Ontario par devis expérimentaux. Les outils GEIPLE (Grille d'évaluation des interactions et des pratiques langagières de l'éducatrice – outil du programme Apprendre à parler avec plaisir) et le SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) permettent l'analyse des données. Les résultats de l'étude sont limités, mais nous permettent d'engager des réflexions. Les éducatrices du groupe expérimental ne se démarquent pas nettement des éducatrices du groupe contrôle. La verbosité des enfants du groupe expérimental ne se démarque pas en français, mais plutôt en anglais. L'impact anticipé du programme, la présence des jeunes enfants anglo-dominants, qui fréquentent ces services de garde éducatifs de langue française sont examinés. Les modalités de cette étude sont discutées et des recommandations émises, afin de mieux soutenir le développement langagier des jeunes enfants en CLOSM, l'encadrement prodigué aux éducatrices et la nécessité d'une communauté de pratique, compte-tenu du désir itératif des programmes gouvernementaux à atteindre l'objectivité, l'universalité, la certitude et la maîtrise qu'offre la connaissance scientifique.

Mots-clés

Services de garde éducatifs, développement de l'enfant, constructivisme social, interaction, pratiques langagières, éducation de la petite enfance, attachement, intégration sociale, programme de qualité, politiques publiques, formation continue, francophones en situation minoritaire, communauté de pratique.

Remerciements

Sans équivoque, je tiens à souligner l'appui que j'ai reçu de ma famille, tout au long de ce « trajet doctoral ». L'épanouissement de mes enfants, vers l'adolescence, combiné à l'immense patience de mon époux ont su me soutenir et mener mes efforts à bon port. Marc, tu es un pilier sans limites, sur lequel je me suis souvent accroché. Pour ceci, j'en serai infiniment reconnaissante. Nicolas et Pascale, vous avez su, souvent sans vous en rendre compte, me donner des ailes, lorsque je mettais en doute ce que je tentais d'accomplir. À mes parents, un merci tout à fait spécial pour votre appui; même dans les moments les plus pénibles que nous avons vécus (papa – que votre âme repose en paix). À mes beaux-parents, un remerciement est de mise. Vous avez été filet de sauvetage sous mes pieds.

Je remercie grandement les éducatrices des quatre centres de garde éducatifs qui ont participé à cette recherche. L'administration du Centre pivot du triangle magique, quatre de ses sites, l'organisme Ressources pour l'enfance et la communauté et le centre Hanen ont, tous à leur façon, fourni l'encadrement qui a soutenu cette recherche. Je remercie en particulier les parents et les enfants qui ont participé à cette étude. Une énorme reconnaissance aux deux animatrices qui ont assuré la livraison du programme.

En outre, cette étude n'aurait pas pu aboutir sans l'encadrement et le conseil continus et judicieux des membres de mon comité de thèse : le directeur de recherche, linguiste et théoricien Ali Reguigui, la chercheuse et méthodologue Annie Roy-Charland et de l'appui d'Adèle Robinson. Annie, je te remercie d'avoir mis à ma disposition les nombreuses assistantes de recherche qui ont contribué à la cueillette et l'analyse de données. Je remercie également les vérificatrices internes et externes.

Le domaine de la petite enfance me passionne, en tant qu'orthophoniste et en tant que chercheuse. C'est un privilège d'interagir avec les tout-petits! L'accompagnement, qui leur est prodigué pendant les premières années de leur vie, met en place ce qui deviendra les attitudes, valeurs et croyances qui les porteront pour les années qui succèdent à celles de la petite enfance. Nous devons nous y attarder davantage!

Table des matières

Résumé	iii
Remerciements	iv
Table des matières.....	v
Liste des figures.....	ix
Liste des tableaux.....	x
Liste des annexes	xii
Lexique des sigles	xiii
1 Les fondements théoriques et épistémologiques	1
1.1 La terminologie	1
1.2 Les théories contributrices au domaine de l'éducation de la petite enfance.....	3
1.3 Les principes de base du programme en service de garde éducatif	9
1.4 ...Et l'attachement en services de garde éducatifs : mythe ou réalité?.....	13
2 Perspectives théoriques de l'interactionnisme sur le développement du langage	18
2.1 Parenthèse terminologique.....	19
2.2 L'interactionnisme	23
2.3 Le constructivisme	23
2.4 Le constructivisme social.....	27

3	Les neurosciences cognitives : la visualisation de l'activité corticale et le développement du langage.....	31
3.1	Les bases biologiques du langage	32
3.2	Périodes critiques	34
3.3	Les méthodes de visualisation du cerveau	38
4	L'investissement interdisciplinaire du domaine de l'éducation de la petite enfance – de la formation à la pratique.....	42
4.1	La formation initiale	43
4.2	L'influence socioconstructiviste : Montessori et Reggio Emilia.....	47
4.3	La complexité du milieu du travail	54
4.4	Les rôles de l'éducatrice	57
4.5	Le rôle de l'enfant.....	60
5	La complexité écologique derrière la formalisation de l'éducation de la petite enfance	63
5.1	La complexité écologique	64
5.2	L'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE).....	67
5.3	À l'échelle du pays, des provinces et territoires	69
5.4	La Loi de 2014 sur la garde d'enfants et la petite enfance	78
5.5	La Section des services d'enfants de la Ville du Grand Sudbury	80
5.6	La quête vers la qualité – Structure versus processus.....	83
5.7	Et que dire de cette qualité? Un consensus est-il possible?	87
6	L'accès à la formation continue et l'impact cherché.....	96
6.1	Les programmes de formation continue offerts aux éducatrices en services de garde éducatifs.....	96
6.2	L'impact recherché : une applicabilité durable.....	102

6.3	Les styles d'apprentissage, la rétroaction et le coaching (mentorat) chez les adultes	109
6.4	Les styles et compétences de formateurs et des formatrices.....	117
7	L'utilisation de la langue française en situation minoritaire	120
7.1	Les droits des minorités : l'Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés (1982)	121
7.2	L'acquisition langagière chez les enfants d'âge préscolaire.....	126
7.3	Le bilinguisme	131
7.4	L'apprentissage d'une langue seconde : le rôle familial.....	137
7.5	La vitalité ethnolinguistique dans la région du Grand Sudbury	141
7.6	Le bilinguisme en contexte de services de garde éducatifs	154
7.7	La formation du personnel en services de garde éducatifs minoritaires francophones face à la présence croissante d'enfants anglophones et allophones	158
8	Le programme Hanen Apprendre à parler avec plaisir TM	166
8.1	Mission et fondements théoriques du programme	167
8.2	Structure et stratégies visées	169
8.3	L'outil d'évaluation du programme : Teacher Interaction and Language Rating Scale TM (TILR).....	173
8.4	L'étude qui a validé le programme	176
8.5	Champ de recherches depuis l'étude de 2003	183
9	Problématique et méthodologie de la recherche.....	193
9.1	Objectifs de la recherche.....	194
9.2	Questions de la recherche	198
9.3	Hypothèses de la recherche.....	201
9.4	Méthodologie : Matériel et procédure.....	205

10 Les résultats	220
10.1 Résultats prétest/post-test/suivi.....	220
11 Interprétation des résultats et discussion	238
11.1 Conclusion : Communauté de pratique « collaborative »	251
Annexe.....	256
Références	279
Curriculum vitae	291

Liste des figures

Figure 1.1: Les cinq principes de base du programme en services de garde éducatifs.....	11
Figure 1.2: Modèle écosystémique d’Urie Bronfenbrenner	12
Figure 2.1: Les grands courants en linguistique	211
Figure 3.1: Neuro-archéologie: architecture pré-symptomatique et signature de désordres neurologiques (traduction libre)	36
Figure 3.2: Exemple d’imagerie spectroscopique en proche infrarouge	40
Figure 4.1: Les fils dialogiques qui tissent la pensée et la pratique pédagogiques.....	54
Figure 5.1: Dépenses publiques pour les services d’éducation à la petite enfance (0 à 6 ans) en 2004 par les pays membres de l’OCDE	71
Figure 5.2: Modification des dépenses en EPE au Canada en pourcentage du produit intérieur brut (PIB).....	72
Figure 5.3: Un modèle écosystémique de la qualité des services de garde éducatifs	85
Figure 5.4: Développement du cerveau axé sur les expériences	91
Figure 5.5: Périodes sensibles du développement du cerveau	91
Figure 6.1: <i>Le modèle de Kolb (1976)</i>	112
Figure 6.2: Le cycle d’apprentissage selon Weitzman et Greenberg (2010).....	114
Figure 6.3: La pyramide de l’apprentissage de Dale	115

Liste des tableaux

Tableau 1.2.1: Les fondements théoriques de l'éducation de la petite enfance.....	5
Tableau 7.5.1: La population selon la connaissance des langues officielles, Grand Sudbury, 2011	142
Tableau 7.5.2: Rétention de la langue maternelle, Grand Sudbury, 2011	143
Tableau 7.5.3: Langue maternelle et bilinguisme dans la ville de Hanmer	145
Tableau 7.5.4: Langue maternelle et bilinguisme dans la ville de Val Thérèse	146
Tableau 7.5.5: Langue maternelle et bilinguisme dans le Moulin à fleur.....	147
Tableau 7.5.6: Langue maternelle et bilinguisme dans le South End	148
Tableau 7.5.7: Langue maternelle et bilinguisme dans la ville d'Azilda	150
Tableau 7.5.8: Langue maternelle et bilinguisme dans le secteur Minnow Lake.....	151
Tableau 9.4.1: Les caractéristiques des éducatrices.....	209
Tableau 9.4.2: Les caractéristiques des enfants	211
Tableau 9.4.3: Exposition à la langue anglaise chez les enfants (expérimental et contrôle)	212
Tableau 10.1.1: Moyennes et écarts-types des mesures de productivité langagière des éducatrices lors de deux activités	224
Tableau 10.1.2: Moyennes et écart-types pour les évaluations des techniques axées sur l'interaction des éducatrices dans les deux contextes.....	226
Tableau 10.1.3: Moyennes et écart-types des mesures de productivité langagière des enfants lors de deux activités.....	228

Tableau 10.1.4: Moyennes et écarts-types du nombre d'interactions entre les pairs	232
Tableau 10.1.5: Profils individuels des éducatrices du groupe expérimental sur trois temps (pré, post et suivi).....	235

Liste des annexes

Annexe A: Lettre d'information et formulaire de consentement destinée à l'éducatrice	256
Annexe B: Questionnaire parents	261
Annexe C : L'échelle d'évaluation du langage et de la parole	263
Annexe D : Questionnaire éducatrices.....	267
Annexe E : Lettre d'information/consentement parents.....	268
Annexe F: Formulaire de renseignement généraux pour les parents/soignants.....	273
Annexe G : Formulaire de représentativité - vidéo.....	275
Annexe H: GEIPLE	277

Lexique des sigles

APAP	Apprendre à parler avec plaisir
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
IRMf	Imagerie par résonance magnétique fonctionnelle
TEP	Tomographie par émission de positons
MEG	Magnétoencéphalographie
OEPE	Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance de l’Ontario
AFÉSEO	Association francophone à l’éducation des services à l’enfance de l’Ontario
EAJE	Éducation et accueil des jeunes enfants
QUAD	Qualité, universalité, accessibilité et développement
EPE	Éducation de la petite enfance
CCPA	Centre canadien de politiques alternatives
ABGF	Alternative budgétaire pour le gouvernement fédéral
SÉGE	Services éducatifs et de garde à l’enfance
IQP	Index de qualité des programmes
AJEPTA	Apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd’hui
ADN	Acide désoxyribonucléique
IMDPE	Instrument de mesure du développement de la petite enfance
TD	Toronto Dominion
APC	Programme d’apprentissage professionnel continu

4MAT	Système de différences individuelles développé par Bernice McCarthy
AL1	Acquisition de la langue maternelle
L1	Une seule langue
L2	Une seconde langue
CLFSM	Communauté de langue française en situation minoritaire
GEIPLE	Grille d'évaluation des interactions et des pratiques langagières de l'éducatrice
TILR	Teacher Interaction and Language Rating Scale
PRÊTEr	Acronyme du programme APAP signifiant: (P) Peu d'enfants à la fois, (R) Regarder attentivement chaque enfant à divers moments de l'activité, (Ê) Être à l'écoute de l'intérêt de chaque enfant, (T) Tenir compte des signes indiquant qu'un enfant a besoin de votre attention, (E) Et maintenant, continuez.
CPE	Centre de la petite enfance
SALT	Systematic Analysis of Language Transcripts
CLOSM	Communauté de langue officielle en situation minoritaire
PAJE	Programme de la maternelle et du jardin d'enfants
REC	Ressources pour l'enfance et la communauté (Organisme communautaire)
CPTM	Centre Pivot du triangle magique (Services de garde éducatifs)
RAI	Réponse à l'intervention (de l'anglais Response to Intervention)

Chapitre 1

1 Les fondements théoriques et épistémologiques

Afin de bien situer les fondements théoriques et épistémologiques de ce chapitre, nous décrirons quelques notions terminologiques, puis nous brosserons un portrait des théories contributrices au domaine de l'éducation de la petite enfance. Inspirée, entre autres, des travaux de Lalonde-Gratton et d'Urie Bronfenbrenner, nous décrirons, respectivement, les principes de base du programme en service de garde éducatif et une conceptualisation interprétative de certains éléments interactionnistes de l'enfant avec son environnement. La notion d'attachement, en services de garde éducatifs sera touchée à la fin du chapitre. Plus particulièrement, nous sonderons les théories de Bowlby et Ainsworth et ferons le pont avec celles-ci dans le contexte d'un service de garde éducatif.

1.1 La terminologie

Il conviendrait de faire le point sur la terminologie suivante, qui sera utilisée tout au long de cette étude : petite enfance, éducation, socialisation, mission, théorie, programme éducatif, curriculum, modèle, approche, service de garde éducatif non-parental. Il conviendrait également de tenir compte des différentes formes d'appellations utilisées à l'échelle mondiale pour décrire les institutions de la petite enfance non-parentales : *nursery*, crèche, *child care centre*, *day care*, garderie, accueil et éducation de la petite enfance, centre de garde éducatif, éducation de la petite enfance, éducation en service éducatif, maternelle, programme d'apprentissage pour jeunes enfants¹. Toutes ces appellations font référence aux enfants de 0 à 6 ans. Dans le contexte de

¹ Dahlberg, G., et coll., 2012, p. 52.

cette étude, nous utiliserons *service de garde éducatif* pour ne pas ajouter à la confusion et pour éviter d'alourdir le texte. Cette étude ne prendra pas en compte le mode d'accueil familial, c'est-à-dire la prise en charge d'un enfant dans un cadre familial.

La *petite enfance* est définie comme la période précédant la scolarisation obligatoire. Le terme *éducation* signifie le développement conscient et dynamique chez l'être humain de l'ensemble de ses potentialités affectives, morales, intellectuelles, physiques, spirituelles, etc. L'éducation revêt une signification particulière dans les premières années de la vie. Elle est étroitement liée à la « socialisation », c'est-à-dire à l'apprentissage de la vie en société et à la capacité de s'y intégrer harmonieusement. La *socialisation* est un processus de toute une vie, mais elle revêt une importance particulière pour le jeune enfant : celui-ci doit apprendre à vivre avec les autres, à s'adapter à son environnement, à communiquer et à interagir selon les exigences sociales¹. Le service de garde éducatif a comme *mission* première de répondre aux besoins variés des enfants. Nous distinguons trois volets : un volet lié au bien-être physique et affectif de l'enfant, un volet éducatif et un volet social de prévention, de dépistage et d'intervention éducative². Le tout se fonde sur la représentation que nous avons de l'enfant, à partir d'observations effectuées et de *théories* de développement – c'est-à-dire de concepts (notions, idées) de connaissances qui contribuent au développement par le biais d'explications, de prédictions et d'interventions³. Un *programme éducatif* est composé de choix de valeurs, de fondements et de principes qui se traduisent en objectifs à atteindre. En découle un *curriculum*, c'est-à-dire un ensemble structuré d'éléments d'apprentissage ou d'activités pédagogiques adaptées aux enfants. Un *modèle* sert de

¹ Lalonde-Gratton, 2003, p. 6-7.

² *Ibid.*, p. 7.

³ *Ibid.*, p. 7.

lien entre la théorie et la pratique. Il agence entre autres l'ensemble des activités pédagogiques réparties en buts, moyens, stratégies, description de l'environnement physique et humain et démonstration de l'applicabilité. L'*approche* représente le pourquoi, une vision, une façon d'aborder l'éducation¹. Enfin, *le service de garde éducatif non-parental* représente les services de garde rémunérés et dispensés à un enfant par une personne autre que son père ou sa mère pendant au moins une demi-journée par semaine de façon régulière ou selon un calendrier. Il s'agit de services de garde en établissement où le parent ne reste pas avec l'enfant².

1.2 Les théories contributrices au domaine de l'éducation de la petite enfance

Malgré leur existence relativement récente, les services de garde éducatifs ont subi plusieurs modifications au gré de l'évolution de la société. Les valeurs, rôles et besoins sociétaux ont grandement changé depuis la période de l'après-guerre au temps présent. Le domaine est intrinsèquement informé par différentes disciplines dites académiques et scientifiques telles les sciences sociales et behavioristes, les sciences de base pour comprendre le développement anatomiques, physiologiques, voire neurologique de l'enfant, sans oublier les forces « sociales » qui façonnent ce petit « être ».

Les études effectuées en services de garde éducatifs telles qu'elles apparaissent actuellement résultent d'un cheminement historique spécifique à chacune des disciplines qui les étudie. Les

¹ Lalonde-Gratton, 2003, p. 26-27.

² Les effets à long terme sur la garde non-parentale sur les enfants, avril 2010, Gouvernement du Manitoba, p. 6. Site web : <https://lc.cx/JnnH>, consulté le 4 septembre 2015.

différents domaines scientifiques montrent un aspect particulier de leur analyse. Chaque discipline n'étudie pas les services de garde éducatifs mais un aspect du domaine. Les services de garde éducatifs peuvent être considérés comme un objet pluriel susceptible d'être décrit grâce aux éclairages théoriques des différents domaines scientifiques. Les croyances fondamentales du développement humain proviennent, entre autres, de théories psychanalytiques, maturationnistes, behavioristes et interactionnistes. Le tableau 1.1 fait état des fondements théoriques de l'éducation de la petite enfance, tels que perçus par Lalonde-Gratton:

Tableau 1.2.1: Les fondements théoriques de l'éducation de la petite enfance¹

Psychanalytique	Maturationnisme	Béhaviorisme	Interactionnisme
Croyances fondamentales du développement humain			
L'être humain n'est pas rationnel, mais dominé par ses émotions et ses impulsions	Le développement physique, social, affectif et intellectuel de l'être humain est déterminé génétiquement dès la naissance	À la naissance, l'être humain est un organisme vide. L'être humain est passif et ne répond qu'à des pressions extérieures.	L'être joue un rôle actif dans la détermination de son développement.
Le développement est un processus continu de compromis entre ses besoins individuels et les attentes sociales	Le développement résulte de facteurs biologiques internes dans un environnement chaleureux et soutenant.	Le développement est totalement déterminé par les expériences avec l'environnement.	Le développement se produit comme résultat des interactions (caractéristiques humaines inhérentes) et l'environnement (expérience).
Les apprentissages sont le résultat...			
d'impulsions qui amènent l'enfant à agir sur son environnement afin d'y trouver une satisfaction.	de la maturation.	de changements quantitatifs dans l'organisme.	de changements qualitatifs dans l'organisme.
Le rythme des enseignements est déterminé par...			
l'enfant.	l'enfant.	le personnel éducateur.	l'enfant et le personnel éducateur.
Le rôle du personnel éducateur est celui d'être			
un guide thérapeutique.	maternant (<i>nurture</i>).	pourvoyeur de connaissances.	de stimulateur et ressource.

¹ M. Lalonde-Graton, 2003, p. 17-18.

Tableau 1.1: Les fondements théoriques de l'éducation de la petite enfance (suite)

Psychanalytique	Maturationnisme	Béhaviorisme	Interactionnisme
La signification donnée par le personnel éducateur des erreurs commises par un enfant			
Signe de conflit entre les pulsions et les attentes sociales.	Signe que l'enfant n'est pas prêt à apprendre un tel contenu et à développer des habiletés qui s'y rattachent.	Signe d'un enseignement insuffisant, inadéquat.	Signe de la pensée et de la capacité de raisonnement actuel de l'enfant.
La réponse du personnel éducateur aux erreurs commises			
Fournir à l'enfant des stratégies pour faire face à ses difficultés.	Ne pas donner d'informations nouvelles tant que l'enfant n'aura pas vieilli.	Subdiviser la tâche et permettre à l'enfant de la retravailler.	Offrir la possibilité d'aller plus loin dans son expérience ou modifier les concepts ou habiletés incomplets ou inexacts.
Les croyances actuelles sont influencées par...			
la valeur du jeu.	la valeur du jeu.	la valeur des activités dirigées par le personnel éducateur.	la valeur du jeu et la croyance que l'enfant apprend en expérimentant.
la reconnaissance de l'expression créative et la signification des sentiments de l'enfant.	la reconnaissance de l'unicité de la période de la petite enfance.	la reconnaissance de la possibilité de modifier le cours du développement de l'enfant.	la reconnaissance de la capacité de l'enfant à construire ses propres connaissances.
l'acceptation que l'enfant est un être unique.	l'accent sur la normalité.	l'accent sur la tâche dans le cadre d'un enseignement individuel.	la nature intégrée de l'apprentissage (développement global).
l'importance du climat dans le groupe.	l'importance de relier les enseignements aux habiletés actuelles.	l'importance de la technique d'enseignement visant à modeler, à fournir du renforcement positif et des punitions et à dresser.	un équilibre entre les activités initiées par l'enfant et celles initiées par le personnel éducateur.

S'imbrique à l'intérieur de ces fondements théoriques, l'attention persistante autour des rôles que jouent l'inné et l'acquis. Notre développement est-il le produit d'un programme génétique inscrit en nous (l'inné) ou de façonnement par notre environnement (l'acquis) ou d'une combinaison des deux? La génétique ne peut pas expliquer à elle seule le développement global de l'être humain. La relation entre la génétique et l'environnement est beaucoup plus complexe. Des facteurs génétiques et environnementaux interagissent dans la construction de notre être. Certaines études proposent que les facteurs génétiques et environnementaux sont en interaction constante lors du développement du cerveau, quoiqu'ils assument des rôles très différents¹. Simplement dit, les facteurs génétiques seraient responsables du câblage neuronal, impliquant la formation de cellules et des relais entre les différentes aires cérébrales; tandis que les facteurs environnementaux veilleraient à la mise au point de ces relais, aidant ainsi l'adaptation de l'enfant à des environnements particuliers auxquels il appartient/est exposé (géographique, culturel, familial, scolaire, social). Les théories continueront à se multiplier dans l'espoir de comprendre le rôle de chacun. Cette tentative de séparabilité est toutefois plus complexe que l'on veuille bien le croire. Citons Morin : « l'intelligibilité du système doit être trouvée, non seulement dans le système lui-même, mais aussi dans sa relation avec l'environnement, [...] cette relation n'est pas qu'une simple dépendance, elle est constitutive du système »².

¹ Zero to Three. *Early Experiences Matter*, p. 1. National Center for Infants, Toddlers, and Families, 2014. <https://lc.cx/Jnh3>, site consulté le 4 septembre 2015.

² Morin, 1990, p. 23.

Historiquement, la petite enfance n'a pas toujours été l'objet de préoccupations éducatives et sociétales¹. Ce n'est que depuis les années 1960, tel qu'indiqué à la préface, que ce domaine attire l'intérêt du monde de l'éducation. La petite enfance semble avoir certaines influences de l'Ère moderne, mais elle se loge plutôt dans un mélange post-moderne qui accueille la diversité, la complexité et l'incertitude sociale et individuelle². Les recherches en psychologie du développement, en psychologie sociale, en neurosciences, en économie, en médecine et en éducation de la petite enfance ont permis un approfondissement continu de notre compréhension des jeunes enfants. Les études réalisées depuis les dix dernières années dans ces domaines renvoient systématiquement à une même conclusion intéressante : des milieux de la petite enfance de qualité supérieure, empreints d'interactions attentives et affectueuses, sont les garants de résultats positifs immédiats et à long terme chez les enfants³. Ce passage est chargé d'interprétations variées, les fondements théoriques des disciplines susmentionnées étant également d'origines différentes. La qualité signifie travailler avec la perspective de quelqu'un d'autre, et elle est proposée comme vérité objective⁴.

Que représente cette notion « supérieure » pour chaque discipline? La réification de cette notion est complexe. Certes, ce concept constitue un objectif à atteindre pour plusieurs, mais serait-il utopique? Nous semblons tiraillés entre perspective moderne et perspective post-moderne, entre certitude et incertitude. L'investissement est beaucoup plus grand; les économistes misant sur un investissement de capital humain qui promet, à long terme, des retombées favorables sur le plan

¹ Lalonde-Gratton, 2003, p. 8.

² Dahlberg et coll., 2012, p. 65-66.

³ Tiré du document intitulé « *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance* », 2014, p. 11. Du site internet : <https://lc.cx/Jnhf>, consulté le 4 septembre 2015.

⁴ Dahlberg et coll., 2012, p. 29.

socio-économique. Nous y reviendrons au chapitre quatre. Passons pour le moment, à la description des grands principes de base sur lesquels se fonde la mission des services de garde éducatifs.

1.3 Les principes de base du programme en service de garde éducatif

Les principes de Lalonde-Gratton, énoncés ci-dessous (figure 1.1) semblent servir de charte des enfants, et même d'une certaine interprétation idéologique. Ceux-ci servent de boussole pédagogique au personnel éducatif. En décrivant chacun de ceux-ci, nous pourrions voir que chacun de ces principes s'ouvre à une complexité interprétative. Regardons de plus près ce qui semble motiver chacun de ces principes :

Chaque enfant est unique comme apprenant : l'inné semble soutenir ce principe. Les fondements théoriques décrits au haut peuvent tous jouer un rôle dans la complexité du développement de l'enfant. Chaque activité éducative qui lui est proposée doit respecter son rythme de développement, ses besoins et ses champs d'intérêt.

L'enfant est le premier agent de son développement. Il apprend en explorant, en découvrant, en manipulant, en expérimentant, en observant et en communiquant. L'adulte sert de guide et de soutien dans cette démarche. Se dessine ici le rôle constructiviste de Piaget qui, avec le rôle contributeur de l'adulte, fait le pont avec le socioconstructivisme.

Le développement de l'enfant est un processus global et intégré. Il incombe au personnel éducateur d'avoir une bonne connaissance du développement global, c'est-à-dire des dimensions suivantes : affective, physique et motrice, sociale et morale, cognitive, et langagière. Toutes ces dimensions puisent leur source dans des fondements théoriques variés, étant donné la globalité

du développement de l'enfant. La complexité réside dans le fait que ces dimensions sont toutes interreliées et non autonomes.

L'enfant apprend par le jeu. Ce principe semble être le mot d'ordre de bien des milieux préscolaires. Dans son ensemble, le jeu représente un des outils constructivistes de base à l'enfant, lui permettant de bâtir ses capacités affectives, physiques, motrices, cognitives, langagières, sociales et morales. Le jeu constitue l'activité principale du service de garde et la base de l'intervention éducative.

La collaboration entre le personnel éducateur ou les responsables d'un service de garde en milieu familial et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant.

Ce principe, de nature plus écologique, permet la mise sur pied d'une collaboration, d'une cohérence et d'une continuité entre la maison et le service de garde. La figure suivante représente une vue d'ensemble des principes constitutifs d'une programmation en services de garde éducatifs. Les éléments trouvés dans le cercle ont trait aux besoins constitutifs de l'enfant. À l'extérieur du cercle, mais également important, l'auteure souligne le rôle contributeur de l'environnement de l'enfant.

Figure 1.1: Les cinq principes de base du programme en services de garde éducatifs¹



Ces principes sous-tendent les contributions théoriques présentées ci-dessus, en établissant, à partir des théories souches, les fondements d'appartenance, bien-être, engagement et expression chez les enfants.

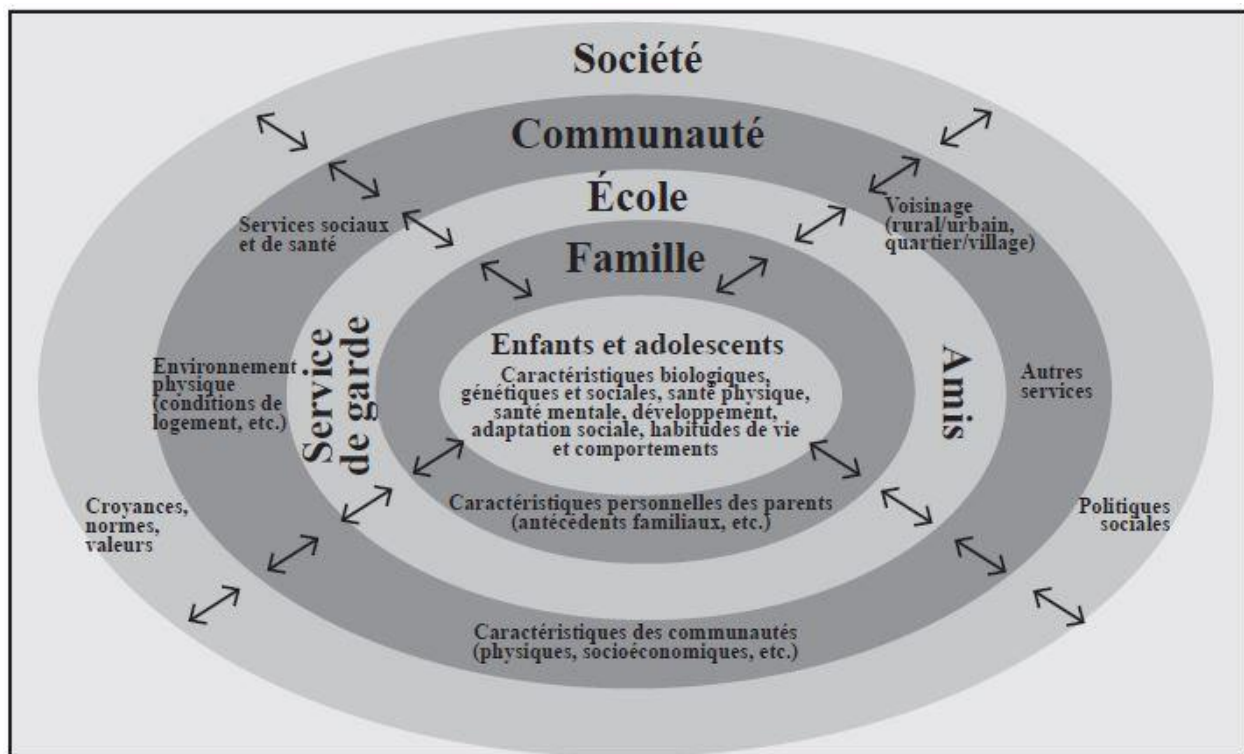
Le cinquième principe, décrit ci-dessus, s'apparente au modèle écosystémique d'Urie Bronfenbrenner². Le modèle (figure 1.2 ci-dessous) présente une conceptualisation interprétative de certains éléments interactionnistes de l'enfant avec son environnement, notamment, sa famille

¹ Lefrançois, Julie, Les cinq principes de base du programme éducatif : Entre la théorie et la pratique (s.p., s.d.). Du site web <https://lc.cx/JnhM> et inspiré du document intitulé *Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec, Mise à jour* du Ministère de la Famille et des Aînés (Québec), 2007. Consulté le 5 septembre 2015.

² Bronfenbrenner, U., 1986, p. 723-742, consulté le 31 mai 2015.

et le milieu de garde¹. Il conviendrait donc, d'emblée, d'identifier les personnes-clés dans l'environnement et la communauté de l'enfant afin d'obtenir une bonne vue d'ensemble de son environnement culturel et socio-économique, dans lequel il vit. Cette information ainsi que la connaissance de la disposition biologique de l'enfant sont étroitement interreliées. Cette conceptualisation ne semble pas stable, étant donné la fluctuation continue entre les éléments interactionnistes (par exemple le roulement du personnel dans les centres, la variation des effectifs, la mise sur place de nouvelles politiques). Il est plus prudent de la considérer comme un modèle ondulatoire, tel un caillou jeté à l'eau, les éléments agissant l'un sur l'autre.

Figure 1.2: Modèle écosystémique d'Urie Bronfenbrenner²



¹ Larose et coll., 2004, p. 58. Consulté le 31 mai 2015.

² Figure tirée de « Bruxelles, terre de contrastes ». Site web: <https://lc.cx/SDBE>. Consulté le 5 septembre 2015.

1.4 ...Et l'attachement en services de garde éducatifs : mythe ou réalité?

Important pour l'adaptation de l'enfant à son environnement semble également être l'établissement de ses relations sociales, notamment, avec ses parents, ses pairs et, le cas échéant, avec ses éducateurs. L'attachement de l'enfant à ces individus est donc un élément influant qu'on ne peut ignorer. L'attachement est un lien émotionnel durable qui résulte d'interactions régulières et fréquentes entre l'enfant et quelques personnes de son entourage¹. Chez l'humain, comme chez l'animal, l'attachement constitue un besoin primaire, inné, biologiquement déterminé de la même façon que tous les autres besoins fondamentaux liés à la survie.²

John Bowlby, le fondateur d'une des théories de l'attachement les plus populaires tire ses sources de la psychanalyse. Derrière son paradigme d'attachement, qui s'est développé durant la seconde moitié du 20^e siècle et le début du troisième millénaire, se profile l'importance d'établir une relation significative, autrement dit, un contact social entre l'adulte et l'enfant et plus particulièrement, entre l'enfant et sa mère. La théorie bowlbienne met en évidence la vulnérabilité du bébé dès sa naissance, de sa dépendance de son entourage pour satisfaire, tout d'abord, ses besoins primaires (besoins physiologiques), puis ses besoins d'attention qui sont critiques à l'acquisition d'une sécurité affective en lien avec son développement³. Se dessine ici aussi, une articulation entre l'innée et l'acquis. Toutefois, la complexité de cette articulation suscite de grands débats. La qualité de ces relations constitue, selon plusieurs chercheurs la

¹ Ministère de la Famille et des Aînés (Québec), 2007, Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec, Mise à jour, p. 14. Site web <https://goo.gl/ScrX7Y> et consulté le 31 mai 2015.

² Pierrehumbert, B., 2007, p. 144.

³ Ministère de la Famille et des Aînés (Québec), 2007, Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec, Mise à jour, p. 14 et consulté le 31 mai 2015.

pierre angulaire du développement affectif ultérieur de l'enfant¹. Inspiré par les principes freudiens, Bowlby est d'avis que le bébé recherche instinctivement de la sécurité, de la protection et du confort. Ses observations confirment que le bébé possède un modèle interne de représentations et de conséquences selon la représentation qu'il a formée de sa mère, durant la première année de sa vie. Il postule même que la relation de l'enfant avec sa mère pendant les cinq premières années de sa vie forge ses habiletés de socialisation tout au long de sa vie.

La psychologue canado-américaine et disciple de Bowlby, Mary Ainsworth, postule que la qualité de l'attachement est différente pour chacun. En observant les bébés de 12 à 18 mois, elle note les préférences individuelles de chaque bébé, surtout lors d'une situation étrangère et propose différents types d'attachements : attachement anxieux évitant, attachement sécurisant, et attachement insécurisant de type ambivalent. Elle observe également les attitudes parentales selon la manifestation des types d'attachement et l'impact que ceux-ci ont sur l'enfant².

Dans un contexte de services de garde éducatif, nous constatons que les enfants qui s'y trouvent, selon les observations et théories de Bowlby, sont dans des situations de privation relationnelle vis-à-vis de leurs parents, du moins pendant les heures de travail de ces derniers; ces heures représentant majoritairement les moments éveillés et interactionnels des enfants, peu importe le milieu socio-économique auquel ils appartiennent.

¹ Ministère de la Famille et des Aînés (Québec), 2007, Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec, Mise à jour, p. 14 et consulté le 31 mai 2015.

² Labbé, J., La théorie de l'attachement, 2003, s.p., <https://lc.cx/Jnhm>, consulté le 13 septembre 2015.

La conceptualisation de l'enfant autour des nombreux principes théoriques se lie, malgré tout à une autre complexité : celle de la mise en pratique. Comment appliquer ces principes en services de garde éducatifs si, effectivement, chaque enfant est unique? Dahlberg et coll. s'interrogent sur l'exactitude de cette application des principes:

Le discours de la qualité concernant la petite enfance a été constitué par la recherche de standards objectifs, rationnels et universels, définis par des experts, sur la base de connaissances indiscutables et ayant fait « rationalité ». La méthode a été valorisée au détriment de la philosophie; on a donné la priorité au « comment » plutôt qu'au « pourquoi »¹.

Afin de répondre au « pourquoi », un dialogue entre théorie et pratique est important pour une meilleure compréhension de la vie². Les deux ne s'excluent pas mutuellement, mais se soutiennent; citons Rinaldi : « Lorsque vous pensez, c'est de la pratique; et quand vous pratiquez, c'est de la théorie [...] Le dialogue génère la recherche, la recherche génère le dialogue »³.

Trudel et coll. sont d'avis que l'expérience de garde a été fortement teintée par le construit théorique de l'attachement primaire de Bowlby et Ainsworth⁴. Ils commentent entre autres la contrainte des approches méthodologiques et contextuelles utilisées par ces deux chercheurs, menant à une surreprésentation du profil d'insécurité socio-affective chez les enfants en milieu

¹ Dahlberg et coll., 2012, p. 168.

² Dubois, E., 2011, p. 119.

³ Rinaldi, 2006, p. 192.

⁴ Trudel et coll. 2012, p. 618, consulté le 31 août 2014.

de garde en comparaison avec les enfants qui ne vivent pas cette expérience. L'attention s'est peu à peu tournée vers la qualité des interactions qui existent entre l'éducatrice et l'enfant. Les principes fondamentaux du modèle interactionniste peuvent mesurer l'effet de ces relations. Malgré le nombre grandissant de recherches, il existe toujours un manque de consensus scientifique, voire une division, en ce qui a trait au concept de « qualité » et de son impact en milieux de garde sur les enfants. De nos jours, des variables organisationnelles, telles le ratio intervenant-enfants, la scolarité des éducatrices, les programmes pédagogiques privilégiés sont ciblées afin d'obtenir et mesurer ce qui constitue une « haute qualité ». Belsky s'intéresse, à la fois, aux effets positifs sur l'enfant fréquentant un service de garde éducatif sur les plans cognitif et langagier ainsi qu'aux risques associés aux transitions d'attachement entre le centre fréquenté et la maison¹. Pour lui, ce rapprochement (cognitif/langagier et socio-affectif) irait au-delà de la simple théorie d'attachement. Une vision plus biosociale, donc plus globale, permettrait de mieux documenter la trajectoire de développement des enfants².

Les modèles contemporains du développement humain tentent de s'éloigner du réductionnisme biologique, psychologique ou environnemental et visent plutôt une approche plus dynamique de la personne, afin de transcender la dichotomie innée/acquis et la transaction constante de l'être humain avec son milieu de vie³. Nous pourrions donc supposer que, dans cette transcendance interactionniste, l'attachement est certes une réalité qui est susceptible d'être influencée par un paradigme systémique, non linéaire.

¹ Belsky, 2006, p. 97, consulté le 15 juillet 2016.

² Trudel et coll., 2012, p. 625.

³ Trudel et coll., 2012, p. 638.

La contribution dichotomique inné/acquis fait toujours couler beaucoup d'encre, principalement en raison des avancements et contributions interdisciplinaires. Les fondements théoriques sont nombreux et continuent de servir d'encadrement pour les recherches effectuées. Ce document se penchera, en particulier, sur un programme qui cultive ce débat, puisant ses sources dans les approches interactionniste et maturationniste. Le prochain chapitre s'attardera sur ces deux approches afin de mieux encadrer l'objectif de ce document.

Chapitre 2

2 Perspectives théoriques de l'interactionnisme sur le développement du langage

Le développement du langage chez l'enfant détient une importance capitale auprès des services de garde éducatifs. Nombreux sont les programmes pédagogiques qui ciblent le développement des habiletés langagières. Le rôle principal de l'éducatrice est « d'amener les enfants à développer et à posséder le mieux possible les outils du langage pour qu'ils parviennent à entrer de plus en plus facilement en contact avec les autres, à faire partie intégrante de la société, à développer des relations harmonieuses et enrichissantes, à accéder le plus aisément possible aux connaissances que l'école leur enseignera et à tout ce dont ils ont besoin afin de devenir des adultes responsables, autonomes et épanouis »¹. Si, selon Bowlby, l'attachement constitue un besoin social primaire, un examen en profondeur de l'impact qu'a le langage est nécessaire. Plus précisément, il importe d'examiner comment il sert d'outil de médiation des apprentissages de l'enfant, tout comme le proposait Lev Vygotsky, psychologue russe; ce dernier s'intéressant surtout à la manière dont pensée et langage se développent chez l'enfant. En soi, le langage semble être un accompagnateur ex aequo de l'attachement, qui gagne à être connu dans toute sa complexité, pour aider l'enfant. Tout comme l'attachement est critique au bien-être socio-affectif de l'enfant, tel est le cas pour son développement langagier. Cependant, la notion de langage est souvent associée à d'autres catégories non-exclusives les unes aux autres: développement cognitif, intelligence, psychomotricité, développement de l'enfant pour n'en nommer que quelques-unes. Ce chapitre aura donc pour but de jeter de la lumière sur les influences

¹ Desmarais, S., 2013, p. 10.

interactionnistes du développement du langage quant au rôle que joue l'éducatrice dans les services de garde éducatifs, et non de faire un synopsis sur les origines du langage. Commençons a priori par préciser ce qu'est le langage.

2.1 Parenthèse terminologique

D'entrée de jeu, le langage représente un moyen de communication utilisé par les communautés humaines et animales. Chez les humains, la faculté de langage se réalise dans les langues¹. La communication pour sa part, réside dans la transmission bidirectionnelle d'un message, d'un destinataire (locuteur) à un destinataire (interlocuteur)². Son but est d'influencer un ou plusieurs destinataires et d'être ouvert à s'engager dans une dynamique communicationnelle lors de la transmission d'une information.

Par « langue », nous entendons la réalisation de la faculté de langage³ par une communauté linguistique en utilisant un système de signification notamment à des fins de communication⁴. Depecker attribue un rôle éminemment essentiel et social à la « langue » : elle est la convention sociale faite pour communiquer avec ses semblables⁵. Les auteurs indiquent que « la langue est une convention sociale qui est jusqu'à un certain point indépendante de l'individu [...] la langue est transmise par la société et l'individu n'a qu'un rôle accessoire dans la formation du code ». Leclerc, pour sa part, indique que la langue est le plus important des systèmes de communication. C'est grâce à elle que les êtres humains communiquent entre eux, à partir de

¹ Gadet, F., 1990, p. 126.

² Leclerc, J., 1989, p. 21.

³ Fiori, N., 2006, p. 22.

⁴ Gadet, F., 1990, p. 126.

⁵ Depecker, L., 2009, p. 121-123.

gestes, de rites symboliques ou de codes visuels ou auditifs pour répondre à des besoins spécifiques¹. Le langage, par le truchement de la langue, permet aux personnes de communiquer entre elles, d'exprimer leurs idées et leurs pensées, et ce, pour des raisons très différentes les unes des autres, que ce soit pour porter attention, écouter, obtenir de l'information, une approbation ou une opinion, demander de l'aide, etc.²

Le langage a une triple dimension, selon Boiron : une dimension sociale – l'enfant étant considéré comme un membre d'un réseau de communication (ex : adulte-enfant, enfant-enfant); une dimension psychologique – le langage assure le développement de la personne (se construire comme un sujet semblable et différent); et une dimension cognitive – le langage construit et donne accès aux connaissances, en les organisant, les hiérarchisant, les construisant en multiples réseaux mobilisables selon les situations³.

Quoiqu'il en soit, l'acquisition du langage chez l'être humain implique plusieurs dimensions qui se complètent et s'éclairent mutuellement, d'où la nécessité d'adopter une approche interdisciplinaire : psychologie, sociologie, linguistique, neurologie, pour n'en nommer que quelques-unes. Toutes les disciplines ont beaucoup à nous apprendre sur la nature du langage et son fonctionnement dans la société. D'ailleurs, nous pouvons même voir l'influence graduelle des autres disciplines à l'intérieur de la linguistique, qui est l'étude scientifique des langues humaines : les comportements verbaux dans leurs aspects psychologiques⁴, à la base de la

¹ Leclerc, 1989, p. 21.

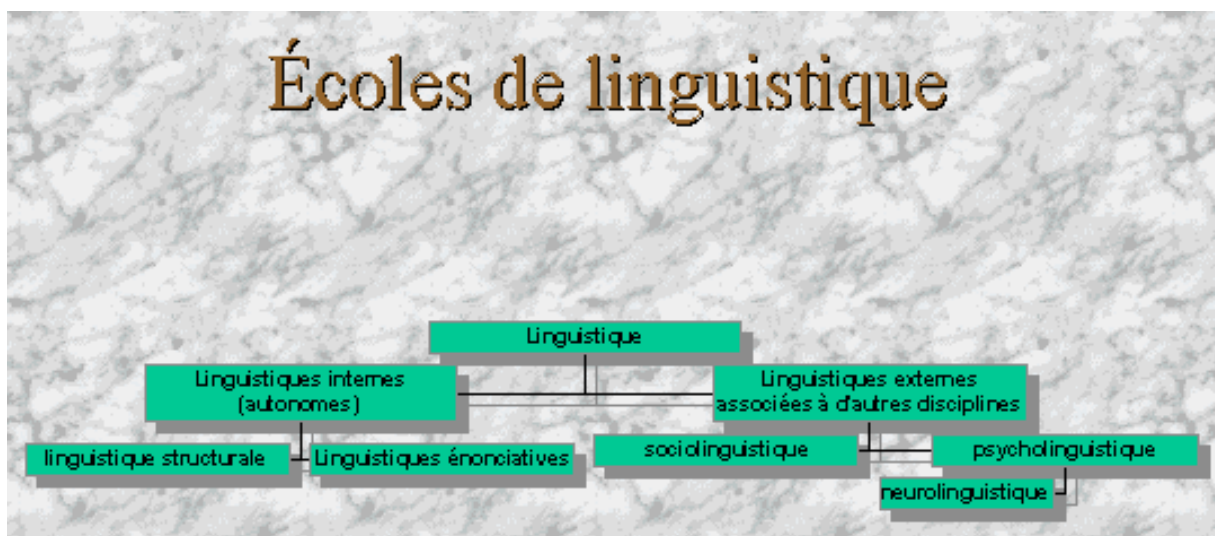
² Desmarais, S., 2013 p. 40.

³ Boiron, V., 2010, s.p., du site web : <https://lc.cx/Sqhc> et consulté le 1er octobre 2015.

⁴ Leclerc, J., 1989, p. 9.

perception pour tenter de comprendre le traitement mental du langage¹ – la psycholinguistique, les relations entre les phénomènes linguistiques et les phénomènes sociaux² – la sociolinguistique, et, enfin, les rapports entre les bases biologiques du langage et les structures du cerveau³ – la neurolinguistique. La figure suivante illustre bien cette influence à l’intérieur de la linguistique.

Figure 2.1: Les grands courants en linguistique ⁴



L’acquisition du langage est traditionnellement tiraillée entre deux hypothèses : l’inné versus l’acquis. La nature de l’input qui permet au système d’acquisition du langage de progresser est l’enjeu⁵ : la contribution est-elle sociocognitive, strictement linguistique ou une contribution des deux? Du côté de l’hypothèse innéiste, l’auteur soutient que le cerveau humain possède des

¹ Bijeljac et Breton, 1997, p. 13.

² Leclerc, J., 1989, p. 8.

³ Bijeljac et Breton, 1997, p. 14.

⁴ Henriette Gezundhajt, Départements d’études françaises de l’Université de Toronto et de l’Université York à Toronto, 1998 - 2015 Site web: <http://www.linguistes.com/courants/courants.html>. Consulté le 5 octobre 2015.

⁵ Kail, M., Fayol, M., PUF (Psychologie et sciences de la pensée), 2003, vol. 1, p. 9.

processus de traitement du langage génétiquement déterminés qui donnent à l'enfant des compétences linguistiques précoces et lui permettent d'acquérir une langue particulière¹.

Ce point de vue innéiste est également partagé par Bijeljac et Breton qui voient l'homme comme étant génétiquement prédisposé à développer le langage, d'un « instinct à apprendre » la langue. Important à cet apprentissage, ils ajoutent qu'un environnement linguistique et social est indispensable². Les tenants de la deuxième hypothèse sont d'avis que le cerveau est initialement immature et plastique; c'est-à-dire qu'il est équipé d'un nombre de neurones, mais que les dendrites, sur lesquelles les axones viennent se projeter, constituant des synapses, ne sont pas encore fonctionnelles. L'apparition progressive de ces synapses, en raison des neurones génétiquement constitués à la naissance, vont créer une mémoire structurelle, multipliant ainsi l'apparition de connexions très riches et très nombreuses dans le système nerveux³. Le cerveau est doté de capacités d'apprentissage quand il est exposé à un stimulus structuré comme le langage⁴. Comme le dit Risse, « le petit enfant vivant en osmose avec son environnement acquiert progressivement le langage et s'approprie rites et moyens d'échange dont le langage parlé est le fleuron »⁵.

Penchons-nous davantage sur l'influence de l'interactionnisme et de son rôle dans l'acquisition du langage, en décrivant tout d'abord, le constructivisme, puis, plus en détails, le constructivisme social, qui représente le fondement théorique derrière certains programmes de perfectionnement

¹ Dehaene-Lambertz, 2004, p. 457.

² Bijeljac et Breton, 1997, p. 12.

³ de Diéguez, M., et coll., 1989, p. 52.

⁴ Dehaene-Lambertz, 2004, p. 457.

⁵ Risse, 2006, p. 35.

professionnel qui favorisent le développement social et langagier des enfants dans le contexte des centres de la petite enfance, tel le programme Hanen « *Apprendre à parler avec plaisir* ». Une attention sera toutefois accordée à l'apport de la neurolinguistique, étant donné l'avènement de nouvelles techniques, pour mieux comprendre le rôle actif des connections neuronales au moment de l'apprentissage.

2.2 L'interactionnisme

Les recherches et expériences du siècle dernier offrent des perspectives théoriques béhavioristes (ex : rôle du renforcement positif au niveau du comportement et de l'apprentissage) et le développement socio-affectif de l'enfant (influence freudienne). Nous avons indiqué, au chapitre un, comment Lalonde-Gratton soulignait le rôle actif de l'être humain dans la détermination de son apprentissage. Si cet apprentissage se produit comme résultat des interactions à l'intérieur d'un environnement donné, le développement du langage de l'enfant, qui fréquente les services de garde éducatifs, est pour sa part, fonction de l'expérience vécue entre les échanges sociaux éducatrice-enfant. Deux grands courants sont représentatifs de l'interactionnisme : le constructivisme et le constructivisme social. Ces deux courants, ensemble, avec les percées récentes de la neuroscience sont omniprésents dans les documents législatifs qui alimentent les programmes préscolaires (par exemple : Petite enfance, Grands défis III de l'OCDE, Comment apprend-on? du Ministère de l'Éducation de l'Ontario). Regardons de plus près ces trois courants sur l'apprentissage de l'enfant et, plus précisément, leur impact sur le développement langagier.

2.3 Le constructivisme

On associe la théorie de la genèse de la cognition, du processus d'acquisition de connaissance chez l'enfant, principalement à Jean Piaget. Celui-ci présuppose, entre autres, que les enfants

construisent leur connaissance à partir des interactions alternées de « réfléchissement ¹ » et de « réflexions ² » avec le monde social et physique. Pour lui, le langage serait égocentrique, avant de devenir social ³.

Pour un constructiviste, l'expérimentation ne sert qu'à vérifier la cohérence interne de la construction de ses propres connaissances ⁴. L'individu, selon Piaget, s'approprie des connaissances, seul ou avec d'autres, par une interaction permanente avec son environnement, par processus d'autorégulation, soit par assimilation ⁵, soit par accommodation ⁶, et ce, depuis l'intelligence sensorimotrice des 18 premiers mois jusqu'à la pensée hypothético-déductive à l'adolescence. La construction des connaissances se produit principalement au moment de l'interaction avec des objets physiques; les interactions sociales jouent un rôle indirect ⁷. En donnant un sens aux objets, leurs propriétés et fonctions émergent, ce qui a pour effet de réinventer le monde physique.

¹ Réfléchissement: c'est la conscience en acte, la prise de conscience, c'est-à-dire, le mouvement qui conduit du vécu prérefléchi à la conscience réfléchie de ce vécu.

² Réflexion: le mouvement de la conscience qui prend pour objet des données déjà réflexivement conscientes. On tente à mener le sujet de l'implicite d'un vécu vers la conscience réfléchie, par le biais du réfléchissement puis de la réflexion. Source : L'explicitation: une prise de conscience provoquée; consultée le 11 décembre 2015.

³ Golse et Bursztejn, 1990, p. 125.

⁴ Riopel, 2005, p. 6.

⁵ Assimilation: incorporation des éléments du milieu aux schèmes déjà existants; « ...faire entrer le nouveau dans le connu » (Basque, J., 2003, p. 14).

⁶ Accommodation: modification des schèmes existants en y intégrant un élément du milieu (Basque, J., 2003, p. 14).

⁷ Bodrova et Leong, 2012, p. 17.

Cherchant à étudier le fondement des connaissances chez l'individu, Jean Piaget propose une épistémologie génétique, tel qu'évoqué dans l'œuvre de Riopel, afin de mieux rendre compte du mode de construction de la connaissance scientifique. Le tout s'orchestre surtout à partir de l'interaction intentionnelle et continue d'un sujet avec un objet. Ainsi, la réalité se subjectivise, devient interprétative au fur et à mesure qu'elle se construit, car elle est influencée par les intentions, les finalités et les valeurs du sujet¹. Pour Piaget, l'atteinte d'un certain stade de développement est nécessaire pour apprendre un comportement ou un concept associé au stade suivant. Le développement précède l'apprentissage. Il est nécessaire que des structures cognitives soient en place pour qu'elles agissent sur l'apprentissage d'un individu².

Piaget fut vivement critiqué pour sa sous-estimation de l'importance de l'apprentissage social. La pensée ne se passe pas seulement dans la tête. La pensée ne peut être réduite qu'à la dimension mentale. La pensée peut également venir de l'extérieur. Les épistémologies traditionnelles ont, depuis longtemps, supposées que tout acte d'apprentissage sous-tend un rapport entre l'individu et l'objet du savoir. En effet, pour qu'une construction de nouveaux acquis se réalise dynamiquement, l'adulte doit également y participer activement. L'épistémologie piagétienne sous-estimait en particulier le rôle que l'adulte peut jouer auprès de l'enfant; offrant une attention limitée à l'interaction sociale et au lien entre pensée et langage par le biais des échelons fixes de ses stades³. Piaget consacrait peu d'attention également aux influences culturelles et aux influences des enfants les uns sur les autres. L'importance de

¹ Bertacchini citant Brachet, 2009, p. 42.

² Basque, J., 2003, p. 9.

³ Dahlberg et Moss, 2007, p. 4.

l'interaction sociale est maintenant soulignée dans la construction des idées et du raisonnement chez l'enfant. Des forces extrinsèques semblent venir contribuer à l'apprentissage intrinsèque. La pédagogie est plus que le jeu libre, les consignes et directives, l'environnement matériel soigneusement choisi; les facteurs critiques sont l'orientation et l'engagement actifs de l'adulte dans le processus de cette construction.

Nous assistons de plus en plus à un repositionnement des théories de l'apprentissage, en raison, entre autres, de l'influence vygotskienne. Ainsi, l'idée que la pensée soit un processus/une fonction biologique accomplie par le cerveau est rejetée. Au contraire, le cerveau dépend dans son fonctionnement d'un ensemble de ressources humaines constitutives pour opérer. La pensée est une activité qui se déroule dans le plan social. La relation entre la subjectivité de la pensée et l'objectivité du monde externe est dialectale. Les deux co-évoluent¹. La pensée est considérée comme une réflexion médiatisée du monde en accord avec le mode de l'activité des individus, en raison de trois éléments interreliés : (1) la pensée est considérée comme une réflexion ; (2) cette réflexion est générée au cours d'une activité; et, (3) l'activité à travers laquelle la pensée est générée est médiatisée à deux niveaux différents : tout d'abord par le corps, des signes et des artefacts ; puis par des signifiés culturels². La section suivante abordera le constructivisme social, qui tentera d'apporter des précisions sur le rôle de la pensée et du langage dans l'apprentissage.

¹ Radford, L., 2013, p. 145.

² Radford, L., 2011, p. 56-57.

2.4 Le constructivisme social

Pour Vygotsky, l'enfant est avant tout un être social dont le développement (pensée verbale, attention, fonctions psychiques supérieures, etc.) est lié à une interaction constante, à des rapports sociaux avec le monde et les adultes¹. Ces rapports transforment les processus interpersonnels en processus intrapersonnels. La découverte de ses écrits a permis de constater l'importance de la relation entre pensée et langage; cette relation étant médiatisée par les outils et symboles culturels. « L'apprentissage ne coïncide pas avec le développement, mais active le développement mental de l'enfant, en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisées sans lui »². Vygotsky voit deux niveaux de développement; un niveau de développement actuel qui fait référence au stade de développement atteint par l'individu (tel Piaget) et un niveau de développement proximal qui fait référence au niveau pouvant être atteint par l'individu avec l'aide de personnes plus compétentes que lui. Entre ces limites inférieures et supérieures, se trouve une zone appelée zone de développement proximal, c'est-à-dire la distance entre ce qu'un individu peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide des autres³. La cognition est donc influencée par la culture. Le monde social entier de l'enfant sert de tremplin à ses connaissances et processus de pensée.

Les thèses de Vygotsky et leurs prolongements constituent les principes fondateurs du socioconstructivisme. Celui-ci remet sous la loupe les dimensions sociales en ce qui a trait au

¹ Roux, J.P., L'information est puisée du document intitulé « Socio-constructivisme et apprentissages scolaires », s.d., s.p. Site web : <http://dcalin.fr/fichiers/jproux.doc>, consulté le 3 décembre 2015.

² Information puisée du site <http://www.meirieu.com/COURS/texte16.pdf>, consulté le 20 septembre 2015, s. a, s, d.

³ Basque, J., 2003, p. 9.

développement des compétences, et plus spécifiquement le fonctionnement cognitif de l'enfant en situation de résolution de problèmes¹. Pour Vygotsky, l'approche psychosociale nous permet de mieux comprendre l'origine sociale de l'intelligence et les processus sociocognitifs de son fonctionnement et de son développement. Ainsi, les apprentissages sont sensibles à « l'effet des mécanismes interindividuels sur les mécanismes intraindividuels »², d'où l'importance de la zone proximale de développement sur les apprentissages. L'internalisation, processus psychique, dépend des interactions humaines, de ce va-et-vient communicatif historico-culturel.

La théorie de Vygotsky s'inscrit également dans le contexte constructiviste : les enfants apprennent en interactions continues, mais plus spécifiquement avec leurs pairs et les adultes qui alimentent cette construction à l'intérieur d'expériences journalières. Le niveau d'intérêt de l'enfant, dans ses tentatives à donner un sens au monde qui l'entoure, forme sa motivation interne qui le pousse à vivre des expériences qui encouragent un apprentissage continu. Cet apprentissage qui se structure autour de concepts de base, dans un contexte élargi, permet aux enfants de construire une compréhension plus détaillée d'un sujet donné. Tout ceci dépend directement de l'intérêt de l'enfant, de ses antécédents, du matériel mis à sa disposition et, surtout, des stratégies que l'éducatrice utilise susceptibles d'éveiller l'intérêt de l'enfant et de provoquer un apprentissage. La pensée est une activité qui se déroule dans le plan social. Les principes de Vygotsky semblent influencer cette philosophie d'apprentissage : une pensée est plus que la somme de ses processus mentaux ; elle dépend également des outils qui se trouvent

¹ Roux, J.P, L'information est puisée du document intitulé « Socio-constructivisme et apprentissages scolaires », s.d., s.p. Site web : <http://dcalin.fr/fichiers/jproux.doc>, consulté le 3 décembre 2015.

² *Ibid.*, s.d., s.p.

dans l'environnement de l'enfant¹. Contrairement à Piaget, Vygotsky n'a pas établi de « stades », le développement de l'être humain étant trop complexe pour être confiné à des stades. Il a accordé une plus grande importance à la croissance graduelle du sens, essentiel au langage, par son interaction avec la pensée. C'est une progression extrinsèque-intrinsèque mue par un processus continu de dialogue qui motive sa théorie².

Le fonctionnement d'un service de garde éducatif et le rôle de l'éducatrice ne se limitent donc pas à la recherche de l'autonomie de l'enfant. Les enfants apprennent à **vivre en communauté**, à s'ouvrir à d'autres voix et à d'autres consciences. L'environnement de l'enfant est socialisé, en encourageant des commentaires communs sur le monde selon les catégories culturelles.

C'est l'apprentissage qui est le moteur du développement car c'est lui qui «donne ... naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant.
(Vygotsky, 1985/1933).

¹ L'outil est un objet fabriqué par l'homme pour faciliter son travail. Les outils sont des produits culturels de L'humanité. L'emploi d'outils ne se conçoit pas sans interaction sociale. Dès qu'il saisit un de ses objets, l'enfant est amené à infléchir sa conduite de façon à rencontrer l'usage social de cet objet. (<http://icar.univ-lyon2.fr/membres/krobinault/coursAIA/Apprentissage9.pdf>, consulté le 16 mars 2016).

² Rieber et Robinson, 2004, p. 19.

Moss et coll. s'intéressent à l'impact du pédagogue (de l'éducatrice dans le contexte de ce travail) qui est en interaction avec l'enfant¹. C'est cette interaction qui permet une construction sociale, non seulement pour l'enfant, mais aussi pour le pédagogue. L'apprentissage active le développement mental (les compétences cognitives) de l'enfant à partir des échanges communicatifs (de l'information échangée) qui s'effectuent lors des interactions soutenues. Il faut donc considérer le niveau de développement de l'enfant et présenter l'information à un niveau qui le favorise. Aussi, la Zone de développement proximal, proposée par Vygotsky, met en contexte l'écart qui existe entre le niveau de développement actuel de l'enfant et le niveau de développement possible qu'il peut atteindre avec l'aide d'une autre personne, car c'est cette co-construction, par le biais d'une interaction, qui servira de vecteur nécessaire au développement futur de l'enfant. Toutefois, l'expérience culturelle du pédagogue influence le type de logique et méthode utilisées. Nous définirons davantage ce qui constitue une interaction soutenue et le changement qui s'effectue lors de cette interaction entre l'éducatrice et l'enfant, dans la description détaillée de la structure du programme Hanen intitulé « *Apprendre à parler avec plaisir* », plus loin dans ce document. Pour s'y rendre, nous brosserons tout d'abord, au prochain chapitre, un portrait de la contribution des neurosciences cognitives en matière de développement du langage.

¹ Moss et coll. (1999), p. 153.

Chapitre 3

3 Les neurosciences cognitives : la visualisation de l'activité corticale et le développement du langage

Lorsque nous entendons une consigne verbale, nous la comprenons sans effort, sans être conscients de la succession d'opérations cognitives qui mène à la compréhension de ce signal sonore. Dehaene-Lambertz décrit l'activité cérébrale impliquée lors de l'arrivée de l'onde acoustique sur la cochlée et comment l'action de la consigne donnée crée une série de calculs successifs dans des réseaux neuronaux, tels le découpage du stimulus sonore, l'attribution d'un sens à ce qui a été perçu, l'identification des marqueurs grammaticaux pour structurer la chaîne de mots pour comprendre la phrase. Parallèlement, l'auteur souligne également le travail nécessaire pour localiser la source sonore, identifier le locuteur, déterminer l'émotion contenue dans le message, telle le débit syllabique, la courbe mélodique et l'accentuation particulière. Le lien entre toutes ces informations, leurs mises en contexte aboutit à une compréhension de la scène qui ne se limite pas à une compréhension littérale de la phrase¹. Ces interactions neurolinguistiques, si complexes qu'elles puissent l'être, nous permettent de comprendre comment l'enfant acquiert le langage verbal, en majeure partie, grâce aux techniques d'imagerie cérébrale.

Étant donné la contribution interdisciplinaire du domaine de l'éducation de la petite enfance, nous présentons, un survol de la contribution des neurosciences cognitives afin de mieux saisir l'entrecroisement de ce paradigme scientifique avec celui de l'écologie de l'enfant.

¹ Dehaene-Lambertz, 2004, p. 452-453, consulté le 2 octobre 2015.

D'emblée, le chapitre 3 consistera à élaborer le paradigme connexionniste, pour mieux comprendre les bases biologiques du langage et le paradigme de systèmes dynamiques, qui prend en compte le cerveau et l'environnement dans lequel il évolue en temps réel¹. Pour chaque modalité sensorielle, motrice ou cognitive, existe une période critique spécifique et précise dans le temps². Quels facteurs déterminent cette période d'activité dynamique? Les gènes? L'environnement? Si l'homme est génétiquement prédisposé à acquérir le langage, il est doté d'un « instinct à apprendre » la langue. Le tout se fera par l'approfondissement des concepts de « périodes critiques », de « plasticité cérébrale » et de « méthodes de visualisation » du cerveau, couramment utilisées pour alimenter le discours éducatif et politique de l'heure.

3.1 Les bases biologiques du langage

Le cerveau de l'enfant intéresse bien des théoriciens depuis des décennies. Jean Piaget a, pour sa part, jeté les bases sur la constitution et l'évolution des modes de pensée de l'enfant, pour tenter de surmonter le dualisme du corps et de l'esprit. Sigmund Freud, lui, s'est attardé sur les processus subconscients et, son acolyte, Erik Erikson, parle de périodes de confiance, d'autonomie et d'identification³. Puis, la découverte des œuvres de Vygotsky a mis l'accent sur le milieu social comme le principal moteur du développement cognitif⁴. Peu à peu, les recherches interdisciplinaires se sont succédé pour mieux tenter de comprendre le cerveau humain en développement. Le paradigme connexionniste est né. Les études récentes continuent de confirmer une croissance importante du cerveau depuis la naissance, et ce, tout au long de la

¹ Les grands paradigmes des sciences cognitives (s.a.), <https://lc.cx/SDry>. Document consulté le 15 mai, 2015.

² Bourgeois, J.-P., 2005, p. 432.

³ Lagercrantz, H., 2008, p. 184.

⁴ Au-delà du modèle de Piaget <https://lc.cx/5vc8>, consulté le 4 septembre 2015.

période de la petite enfance¹. Cette croissance est surtout marquée par la division, différenciation et migration de cellules souches nerveuses, nécessaire à la formation de synapses qui consistent de contacts spécialisés neuronaux. Cette migration ou échafaudage des neurones est particulièrement essentielle pour la formation du cortex cérébral. Ce processus, jusqu'à ce point est en grande partie dirigé génétiquement. Toutefois, la connexion des neurones en réseau qui fonctionne dépendra de l'activité nerveuse².

En 1970, Jean-Pierre Changeux, neurobiologiste, soutenait que la plasticité cérébrale, associée dans notre espèce à une longue période de maturation postnatale, nous conférait la propriété d'échapper au déterminisme génétique absolu; le cerveau se développant et se remaniant tout au long de la vie dans une interaction structurante et même réciproque avec notre environnement physique et social³. Cette perspective se prête bien au rôle que jouent les périodes critiques de développement chez l'enfant.

¹ Lagercrantz, H., 2008, p. 184.

² Lagercrantz, H., 2008. p. 55.

³ Fillod, O., 30 mai 2012, s.p. dans Allodoxia du site web <https://lc.cx/SDHZ>, consulté le 15 mai, 2015.

3.2 Périodes critiques

Le terme « plasticité cérébrale » est de plus en plus utilisé dans les revues scientifiques et entendu dans l'élaboration des politiques se rapportant au développement de l'enfant, surtout en ce qui a trait au développement de l'architecture du cerveau du jeune enfant. La plasticité cérébrale est définie comme étant la capacité des neurones à modifier leurs connexions pour rendre certains circuits nerveux plus efficace, pour permettre l'expression d'un nouveau comportement mieux adapté aux exigences du milieu¹. Roy la décrit comme étant la capacité du cerveau à se renouveler, par la neurogénèse, tout au long de la vie sous l'effet de l'environnement et de nos expériences². Bourgeois est d'avis que cette plasticité est présente tout au long de la vie, mais que des périodes critiques de croissance et d'organisation des branches axonales et dendritiques viennent la ponctuer³. Cependant, il avoue également que la façon dont l'épigenèse synaptique code anatomiquement et fonctionnellement les représentations est encore inconnue⁴.

Ce qu'on semble comprendre, cependant, c'est que le cerveau se forme de façon biologiquement ascendante (*bottom-up*) – commençant avec la circuiterie de base, les zones corticales impliquées dans les fonctions primaires comme les systèmes moteur et sensoriel, suivis des circuits plus

¹ Bourgeois, J-P., 2005, p. 433.

² Roy, M., 2013, p. 201.

³ Bourgeois, J-P., 2005, p. 432.

⁴ *Ibid.*, p. 433.

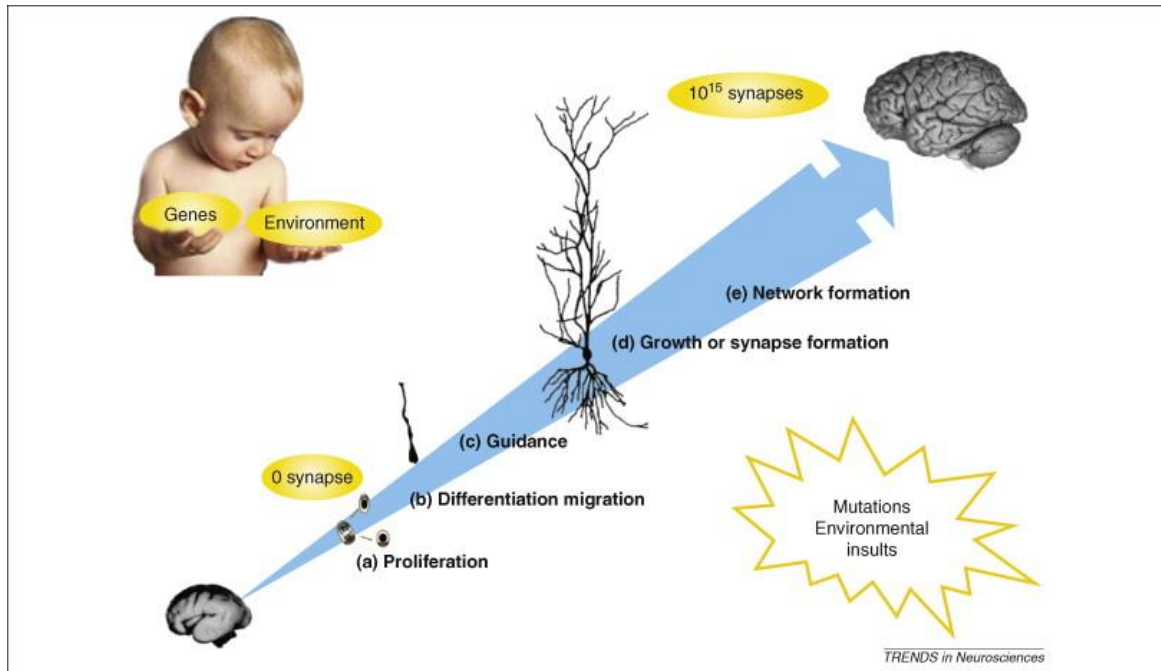
complexes, les aires associatives d'ordre supérieur, associés au langage et aux habiletés cognitives avancées; l'expérience étant l'élément critique de la formation de ces circuits¹.

Shonkoff estime que l'architecture du cerveau s'érige grâce à l'interaction entre la génétique et l'expérience, et plus particulièrement, entre les échanges réciproques qu'ont les enfants avec les adultes dans leur environnement. C'est ce va-et-vient interactif qui est critique au développement cognitif, émotionnel, auditif et langagier de l'enfant. Les expériences de la petite enfance influent sur la qualité du développement cérébral, sur le développement de fondations solides sur les plans apprentissage, santé et comportement². La figure 3.1 illustre les enjeux génétiques et environnementaux :

¹ InBrief: The Science of Early Childhood Development: Center on the Developing Child, Harvard University, *The Science of Child Development and the future of early childhood policy* (2009), (s.a), (s.d.), (s.p.), <https://lc.cx/SDHS>.

² Shonkoff, J., 2010, <https://lc.cx/5bg8>, p. 2.

Figure 3.1: Neuro-archéologie: architecture pré-symptomatique et signature de désordres neurologiques (traduction libre)¹



Les « périodes critiques », font référence à des changements prononcés, induits par l'environnement, qui surviennent durant des fenêtres temporelles. Cette fenêtre permet à un comportement donné d'être davantage sensible à des influences environnementales spécifiques pour qu'un développement nécessaire se manifeste. Les périodes critiques sont un phénomène général que l'on retrouve dans plusieurs systèmes sensoriels (visuel, auditif, olfactif et somesthésique). Les interactions avec l'environnement produisent certains modèles d'activité nerveuse qui façonnent les circuits cérébraux².

¹ Ben-Ari, Y., 2008, p. 627.

² Dubuc, B., (s.d.) <https://lc.cx/5bQZ> et Meredith, R.M. (2014), p. 181.

Lorsque la fenêtre se ferme, les stimuli environnementaux n'ont plus autant d'impact sur le comportement que pendant la période critique¹. Le réarrangement neuronal, au niveau synaptique, a un plus grand impact pendant ces périodes critiques, surtout pendant les trois premières années de vie de l'enfant². Ces périodes sont particulièrement vulnérables : le moindre changement au niveau de l'expression génique, d'un facteur d'expression externe ou d'une perturbation du modèle d'activité neuronale dans le système nerveux, en raison de sources intrinsèques ou extrinsèques, auront une influence majeure sur la trajectoire développementale qui, en retour, peut mener à des anomalies neurodéveloppementales spécifiques³.

La santé affective et physique, les habiletés sociales et les capacités cognitives et langagières qui se manifestent dans les premières années sont toutes d'importants préalables à la réussite scolaire et, plus tard, au succès sur les plans professionnel et communautaire⁴. Pour souligner l'importance des douze premiers mois de l'enfant, la *Institute of Medicine and the National Research Council* a démontré, dans une étude, que tout aspect en lien avec le développement humain, à compter de la circuiterie évolutive du cerveau jusqu'à la capacité à montrer de l'empathie, est virtuellement influencé par les environnements et expériences cumulatives du vécu d'un enfant durant les premières années de sa vie⁵. Ces périodes critiques ont été

¹ Dubuc, B., (s.d.), (s.p.), <https://lc.cx/5bQe>.

² *Ibid.*, (s.d.), (s.p.).

³ Meredith, R.M., 2014, p. 181.

⁴ InBrief: The Science of Early Childhood Development: Center on the Developing Child, Harvard University, *The Science of Child Development and the future of early childhood policy* (2009), (s.a), (s.d.), (s.p.), <https://lc.cx/SDHS>..

⁵ Knudsen, E., et coll., 2006, p. 1.

identifiées, surtout, par l'avènement des techniques de visualisation du cerveau. La prochaine section abordera leurs rôles.

3.3 Les méthodes de visualisation du cerveau

Les différentes zones du cerveau se développent selon des trajectoires individuelles, en grossissant et en diminuant de taille avec le temps¹. La neuro-imagerie pédiatrique s'intéresse particulièrement à une meilleure compréhension de la plasticité du développement précoce, de la variabilité entre les trajectoires de croissance typiques et atypiques². Ces mesures in vivo nous permettent d'obtenir une visualisation du cerveau, de ses propriétés anatomiques et fonctionnelles détaillées. L'analyse de ces images permet de mieux comprendre les mesures du volume du cerveau et du liquide céphalorachidien, des structures sous-corticales et des régions corticales localisées³.

La neuroscience cognitive est née dans les années 1980, en raison du progrès de l'informatique et de la disponibilité d'ordinateurs performants. Le développement d'outils d'imagerie cérébrale fonctionnelle, tels que la tomographie par émission de positons (TEP), l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) et la magnétoencéphalographie (MEG) ont permis d'observer l'activité du cerveau intact et de déterminer quelles régions sont impliquées dans telle ou telle activité cognitive⁴. D'autres mesures électrophysiologiques, telles les potentiels évoqués, mettent

¹ Durston, S., 2010, p. 1.

² Gerig, G. et coll., 2011, p. 1.

³ Gerig, G. et coll., 2011, p. 2.

⁴ Houdé, O., 2003, p. 4-5.

en rapport une activité cognitive avec l'activité électrique du cerveau¹. Ces nouvelles techniques d'imagerie cérébrale fonctionnelle ont conduit à reconsidérer les relations étroites « esprit-cerveau », qu'il s'agisse de l'étude de la perception, de la motricité, du langage, de la mémoire, de l'attention ou du raisonnement².

Deux hypothèses, classiquement discutées en acquisition du langage sont que: (1) le cerveau possède des processus de traitement du langage génétiquement déterminés qui donnent à l'enfant des compétences linguistiques précoces qui lui permettent d'acquérir une langue particulière; (2) le cerveau est initialement immature et plastique, mais doté de capacités d'apprentissage importantes - l'exposition à un stimulus structuré, comme le langage spécialise progressivement les connections neuronales privilégiées présentes au moment de l'apprentissage. Une technique telle que l'imagerie spectroscopique en proche infrarouge permet une mesure des variations de l'oxygénation des tissus cérébraux afin d'en déduire l'activité neuronale, au fur et à mesure que l'enfant apprend le langage³. Cette mesure s'adapte bien à l'étude des nourrissons et, couplée aux potentiels évoqués, pourrait, en milieu clinique, fournir des données sur la localisation des aires cérébrales actives pendant différentes tâches expérimentales, permettant ainsi la description des diverses étapes du traitement linguistique du nourrisson, à partir de la compréhension des bases cérébrales du langage⁴. La figure qui suit illustre en quoi consiste ce genre de mesure (figure 3.2).

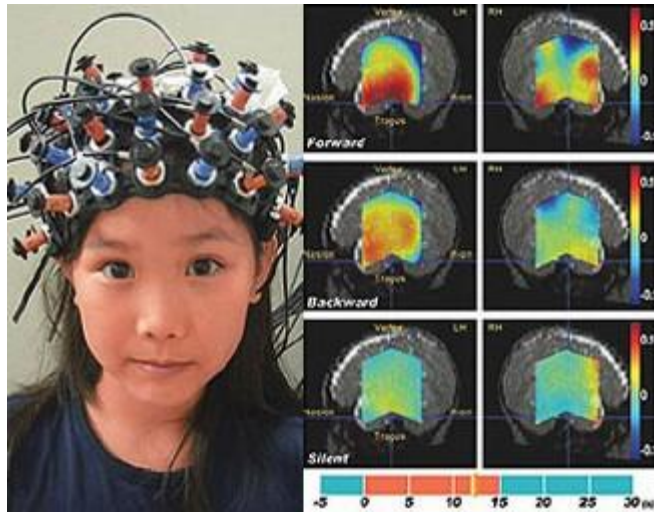
¹ Houdé, O., 2003, p. 7.

² Rossi, 2013, p. 10.

³ Guéguen et Liégeois-Chauvel, 2006, p. 91.

⁴ Kail et Fayol, 2003, p. 89.

Figure 3.2: Exemple d'imagerie spectroscopique en proche infrarouge¹



Plusieurs disciplines contribuent à la réflexion sur l'acquisition du langage. Sommes-nous en présence de multiples approches théoriques, qui se complètent et s'éclairent mutuellement, plutôt que d'une théorie de l'acquisition du langage? Les théoriciens maintiennent le débat sur la relation précise entre langage et pensée : serait-il plus exact de considérer le langage et la pensée comme interdépendants que d'affirmer qu'ils sont identiques ou de tenter de dire lequel de ces deux éléments détermine l'autre?

Pour le neuropsychiatre, Boris Cyrulnik, l'apparition du langage illustre bien la sensibilité génétique, mais aussi l'impossibilité d'un clivage inné/acquis :

¹ La topographie optique permet de mesurer en direct des images in vivo du cerveau humain en fonctionnement. Site web : <https://lc.cx/SDj3> et consulté le 6 novembre 2015.

« L'aptitude au langage est la même chez tous les enfants du monde quelle que soit leur couleur ou leur culture. [...] Les croyances parentales stimulent ou ralentissent l'apprentissage de l'enfant. [...] Tous les êtres humains possèdent une période sensible, biologique, génétiquement programmée, qui leur permet d'acquérir une langue, à un moment précis de leur développement. [...] Cette période sensible de l'aptitude au langage dépend de la maturation du cerveau des enfants. Elle est universelle puisqu'elle fait partie du capital chromosomique humain, mais elle est très modifiée par l'histoire de l'enfant et les pressions de son milieu¹ ».

Voyons maintenant comment l'innée et l'acquis se manifestent dans le domaine de l'éducation de la petite enfance.

¹ Cyrulnik, 1989, p. 196.

Chapitre 4

4 L’investissement interdisciplinaire du domaine de l’éducation de la petite enfance – de la formation à la pratique

Les services de garde éducatifs font désormais partie du quotidien de bien des jeunes familles. Chaque jour de la semaine, des milliers d’enfants accèdent à des services de garde éducatifs. Nombreuses sont les raisons pour cet accès: nécessité pour les parents qui travaillent, épanouissement social de l’enfant avec d’autres enfants, encadrement préparatoire à l’apprentissage académique, etc. Les services de garde éducatifs de qualité constituent une expression couramment utilisée et un outil important dans la lutte aux inégalités socio-économiques. Les enfants qui les fréquentent y sont accueillis et accompagnés sans égard à leurs origines ou au niveau de richesse de leurs parents¹. Toutefois, la mission des services de garde éducatifs n’est pas qu’éducative, ni centrée uniquement sur la conciliation travail-famille. Elle est aussi sociale et communautaire, et repose sur des valeurs d’universalité, de qualité et d’accessibilité².

Ce chapitre aura comme objectif de dresser un profil de ce qui constitue la période de formation initiale dans le domaine de l’éducation de la petite enfance en Ontario. En lien avec les fondements théoriques, nous nous pencherons sur l’influence socioconstructiviste qui préconise l’apprentissage par le langage. Deux programmes seront examinés de plus près : Montessori et Reggio Emilia. Quoique plusieurs programmes influencent la gestion des programmes pédagogiques auprès des services de garde éducatifs, ces deux se dégagent particulièrement et

¹ Ministère de la Famille et des Aînés, 2014, p. 7 et p. 13.

² *Ibid.*, p. 7.

demeurent, à ce jour, la base théorique qui fonde les programmes de la petite enfance¹. Nous nous pencherons sur la complexité des tâches journalières de l'éducatrice, sur les rôles qu'elles jouent, sans oublier le rôle que joue l'enfant qui fréquente ces services de garde éducatifs.

4.1 La formation initiale

En Ontario, la Loi de 2007 sur les éducatrices et les éducateurs de la petite enfance requiert que toute personne intéressée à travailler à juste titre dans le domaine soit au moins diplômée d'un programme d'éducation de la petite enfance offert par un collège d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario ou d'un programme postsecondaire, d'un d'établissement canadien, qui est équivalent aux exigences d'un programme connexe. Une fois les études terminées, c'est l'Ordre des éducatrices et éducateurs de la petite enfance de l'Ontario (OEPE) qui approuve l'inscription de la personne intéressée, ce qui lui confère le droit d'utiliser le titre d'éducatrice ou éducateur de la petite enfance².

Le programme d'éducation en services à l'enfance, en Ontario, est offert dans environ vingt-cinq collèges d'arts appliqués et de technologie, en français ou en anglais. Un choix de cours varié semble être offert : diplôme de deux ans, cours en ligne menant à l'obtention d'un diplôme, cours intensifs/accélérés post-secondaire, cours pour des populations spécifiques et même des

¹ Quelques exemples de programmes: Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*, <https://lc.cx/Jnhf>; *Indicateurs de la qualité des programmes : Programmes de qualité en matière d'apprentissage et des services de garde*, Ville du Grand Sudbury, 2010; OCDE (2012), *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264167025-fr>; *Je joue, je réfléchis et je comprends. Guide pédagogique pour accompagner l'enfant dans son développement cognitif*, Ministère du Développement social, Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010.

² Information tirée du site web : <http://www.ontario.ca/fr/lois/reglement/080221>, consulté le 16 juillet, 2015.

programmes de baccalauréat en partenariat avec des universités¹. La durée minimale, menant à l'obtention d'un diplôme et à la reconnaissance par l'Ordre est de deux ans. Ailleurs, au Canada, il existe des programmes et exigences similaires pour l'obtention d'une reconnaissance accréditée².

Cependant, il convient de préciser que quelques exceptions existent pour certains individus souhaitant travailler auprès d'enfants dans des centres de garde éducatifs, sans être tenus d'adhérer à l'Ordre. En effet, en vertu de la Loi de 2014 sur la garde d'enfants et la petite enfance, une personne qui reçoit l'approbation du directeur peut travailler à la place d'une éducatrice de la petite enfance dans une garderie titulaire d'un permis octroyé au titre de la Loi sur les garderies³. En outre, certaines éducatrices en services de garde éducatifs, qui n'ont pas un diplôme d'un programme d'éducation de la petite enfance offert par un collège d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario ou d'un programme postsecondaire, peuvent continuer à travailler à titre d'éducatrice de la petite enfance, et compléter, parallèlement, un programme d'apprentissage, c'est-à-dire une formation pratique qui mène à une formation professionnelle, tout en travaillant dans leur domaine. Cette formation, dispensée par un collège communautaire permet à l'apprenti(e) d'acquérir les compétences et aptitudes requises qui, à la longue, peut mener à une reconnaissance auprès de l'ordre professionnel⁴.

¹ Information tirée du site web « Programmes d'éducation de la petite enfance dans les collèges de l'Ontario » : <https://lc.cx/SDjN>. Site consulté le 16 juillet, 2015.

² Information tirée du site web : <http://www.college-ece.ca/fr/BecomeAMember/Pages/Approved-Programs.aspx>, consulté le 16 juillet 2015.

³ *Ibid.* et consulté le 16 juillet 2015.

⁴ Information tirée du site web de l'Ordre des éducatrices et éducateurs de la petite enfance de l'Ontario : <https://www.college-ece.ca/fr/BecomeAMember/Pages/Who-is-Required-to-Join.aspx>, consulté le 16 juillet 2015.

Quoiqu'il en soit, le curriculum typique d'un programme de formation en éducation de la petite enfance comporte plusieurs facettes sur les plans théorique et pratique. Du côté théorique, l'étudiante acquiert les connaissances et les compétences de base appropriées au niveau du développement de l'enfant, en touchant sommairement son développement physique, cognitif, socio-affectif, sans oublier son développement du langage et de l'alphabétisation. L'intervention, la programmation d'activités éducatives et les soins adaptés à la clientèle, en collaboration avec les familles et les autres professionnels, sont également préconisés afin de soutenir l'apprentissage et favoriser le développement des enfants. De plus, l'accent est mis sur l'élaboration d'un curriculum inclusif pour les enfants, de la naissance à 12 ans.

Ceci dit, il existe très peu de cours exclusivement réservé au développement du langage de l'enfant et à son encadrement socio-interactif et inclusif, selon son âge, de sorte que l'apprenante n'a l'occasion de se frotter à la matière théorique que lors des stages sur le terrain¹.

Qu'arrive-t-il lorsque les études de formation sont terminées? L'enjeu est de taille : devenir acteur, sujet professionnel d'une communauté donnée, ne consiste pas seulement à appréhender un langage nouveau, mais bien un langage commun à cette communauté. L'enjeu est de passer d'un langage prédicatif, cognitif, épistémique, à un langage pragmatique, opératif². Les étudiantes, maintenant devenues éducatrices doivent maintenir un lien avec les données

¹ Les collèges communautaires St-Clair, St-Lawrence, Sault et Yukon ont créé un cours crédité ou intégré à l'intérieur du programme d'Éducation en services à l'enfance les principes et stratégies du programme Hanen TM « Apprendre à parler avec plaisir ». Voir le site web <https://lc.cx/SDjP>, ainsi que d'autres articles en lien avec cette initiative.

² Alletru, A., 2011, p. 122.

probantes qui ne cessent de se multiplier dans le domaine de la petite enfance. De nouvelles politiques sont élaborées et diffusées. Puisque certains services de garde éducatifs prônent des approches particulières, selon les données probantes et selon le thème privilégié par son administration (p. ex : l'apprentissage par le jeu, curriculum émergent qui puisent leurs sources des théories socioconstructivistes)¹, la compréhension en profondeur, l'application appropriée et le transfert à point des connaissances demeurent un défi pour une éducatrice, déjà accaparée par ses nombreuses tâches et responsabilités².

Bigras et Bouchard, inspirées des travaux de Caplan, parlent d'un phénomène intitulé « théorie des deux communautés » - recherche versus pratique³. Elles énoncent quelques raisons pour cet écart, pour ce fossé, tel identifié par Huberman : intérêts divergents selon les structures et cultures professionnelles, valeurs et attitudes différentes, utilisation d'un jargon différent, valeurs concrètes versus questions abstraites, etc.⁴ Bigras et Bouchard poursuivent que les chercheurs auraient une mauvaise compréhension des dynamiques liées à la prise de décision quant aux politiques sociales. Du côté des praticiens, des livres de vulgarisation, des ateliers de formation professionnelle et des revues orientées vers la pratique sont préférés. Citons Bigras et Bouchard : « Le soutien à la qualité éducative des services de garde est un phénomène complexe, en

¹ Tiré du document intitulé « *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance* », 2014, p. 11. Du site internet : <https://lc.cx/Jnhf>, consulté le 19 février 2015.

² *Ibid.*, p. 7, consulté le 19 février 2015.

³ Bigras et Bouchard, 2011, p. 13.

⁴ Huberman, 1991, p. 30.

évolution et qui exige la présence de nombreuses conditions »¹. Les occasions de perfectionnement professionnel deviennent importantes voire même nécessaires. Ce sujet sera élaboré plus loin dans ce travail. Nous nous pencherons en particulier sur ses tendances actuelles : raison d'être, formats, qui visent à engendrer des changements durables au niveau du dialogue interprofessionnel et de l'applicabilité pédagogique efficace, en modifiant les croyances, attitudes et valeurs préexistantes.

4.2 L'influence socioconstructiviste : Montessori et Reggio Emilia

L'influence socioconstructiviste a influencé beaucoup de pédagogues et de programmes pédagogiques. Toutefois, dans le contexte de ce travail, nous donnerons une brève description des programmes Montessori et Reggio Emilia.

En lisant les écrits qui couvrent la vie de Maria Montessori, nous constatons que son cheminement la conduit vers la philosophie et la psychologie expérimentale. Sa biographie dresse un portrait de ses passions qui mènent à la raison d'être de sa méthode pédagogique « le soin de l'esprit par le soin du corps »². Elle se concentre de prime abord sur la stimulation sensorielle. Son approche pédagogique est guidée par ses observations des expériences vécues par les stagiaires embauchés et par les enfants identifiés avec un retard, qui fréquentaient son institut médico-pédagogique. Le fait d'apprendre par les sens du visuel et du toucher, entre autres, la subjuguait au point d'élargir la conception de cette idée à tous les enfants.

¹ Bigras et Lemay , 2012, (s.p.).

² Kisfalvi, V. et Richer, F., 2007, p. 15.

Ses idées révolutionnaires mènent à la création, en 1907, d'une *Casa dei bambini*¹. Le concept se propage partout en Italie, en peu de temps; puis mondialement. Elle constate que l'activité spontanée de l'enfant favorise son autonomie. Puis, elle développe du matériel pédagogique pour faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les enfants. Son approche interpelle divers membres du courant socialiste qui estiment que l'éducation est un pivot social de première importance². Elle publie un deuxième livre intitulé « *Dr. Montessori Own Handbook* » dans lequel elle répartit son matériel pédagogique en trois groupes : développement de la motricité et de la maîtrise de l'environnement (relié à la vie quotidienne), l'éducation des sens et les manipulations (et le développement du langage), les interactions entre l'enfant et l'adulte³. Inspirée par le constructivisme, Maria Montessori est d'avis que l'enfant apprend au fur et à mesure que sa compréhension évolue, principalement par ses sens. Le thème central de ses *Casa dei Bambini* est l'auto-éducation de l'enfant. D'ailleurs et encore de nos jours, se trouvent à l'échelle mondiale, des programmes axés sur l'approche de Maria Montessori, où l'environnement matériel et social joue un rôle de première importance dans l'apprentissage. Dans ces écoles, les enseignants sont relégués, entre autres, au rôle d'observateurs et de guides, voire même d'interprètes qui collaborent dynamiquement avec les parents pour le mieux-être des enfants.

¹ Kisfalvi, V. et Richer, F., 2007, p. 20.

² *Ibid.*, p. 27.

³ *Ibid.*, p. 27. Le principe d'auto-éducation s'appuie sur l'importance de l'enfant dans ses apprentissages sensoriels; les enseignants étant des observateurs et guides, interprétant ce qui intéresse l'enfant.

Depuis quelques années, le nom « Reggio », pour sa part, résonne dans bien des centres de la petite enfance. Cette méthode pédagogique, également d'origine italienne, constitue le thème central, voire même la panacée des curriculums et programmations en services de garde éducatifs nord-américains. En 2014, la ville de Reggio, sise au Nord de l'Italie, fêtait le 50^e anniversaire de l'inauguration de son premier centre municipal de la petite enfance. Depuis lors, ce programme a eu des reconnaissances à l'échelle internationale¹. Loris Malaguzzi (1920-1994) est le pédagogue derrière la création des centres municipaux de la petite enfance. La prochaine section décrit son cheminement.

Inspiré du modèle écologique de Bronfenbrenner, le programme de Loris Malaguzzi constitue, pour plusieurs, la concrétisation d'une communauté idéale basée sur les relations entre les enfants et les parents. Malaguzzi visait, en particulier, à franchir les frontières de la psychologie et de la pédagogie orthodoxes, à créer des liens, à découvrir de nouveaux rapports et à fonder une pédagogie de la transgression². Malaguzzi percevait l'enfant comme un être « ...plein de richesses, qui possède de nombreuses ressources à la naissance et un potentiel extraordinaire qui n'a jamais cessé de nous étonner... c'est celle d'un enfant doué pour lequel il nous faut un professeur doué »³.

¹ Moss et Rinaldi, 2004, p. 2.

² *Ibid.*, p. 2.

³ *Ibid.*, p. 2.

Tout comme Montessori, Malaguzzi était d'avis que l'apprentissage de l'enfant était constructif, que l'enfant construit sa propre connaissance à partir de mise à l'épreuve, de reconstruction de théories. La connaissance individuelle est donc partielle et provisoire. Le tout s'orchestre à partir de relation démocratique que l'enfant entretient avec les autres¹. Le tout favorise l'autonomie de l'enfant. Malaguzzi s'éloigne d'une programmation à application uniforme qui nécessite la lecture d'instructions sur un emballage. Il veut une expérience éducative de qualité axée sur l'écoute attentive, le respect et la reconnaissance des potentialités des enfants, bref sur les « cent langages des enfants »². Gambetti apparente sa méthode à la construction d'un « puzzle » dont l'image finale est inconnue³. Le courant « malaguzzien » se livre à une complexité, en proposant un curriculum émergent. Regardons tout d'abord la définition de « curriculum ».

Jusqu'à la moitié du 20^{ème} siècle, le mot « curriculum » désignait le programme d'études, c'est-à-dire la séquence d'objectifs et de contenus, et l'ensemble du matériel didactique⁴. Ce terme a évolué avec le temps. De nos jours, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) confère le sens suivant à « curriculum » : l'ensemble des dispositifs qui, dans le système scolaire, doit assurer la formation des élèves. Se retrouvent trois types de curriculums : le curriculum formel, le curriculum réel et le curriculum caché⁵. Le type formel

¹ Moss et Rinaldi, 2004, p. 2.

² Ganus, L., 2010, p. 223; Malaguzzi utilise cette expression métaphorique pour signifier que les enfants peuvent apprendre de à partir de différents modes de représentations et conséquemment communiquer leur pensée, leurs idées, leurs questions et leurs émotions.

³ Gambetti, A. dans *Enfants d'Europe 2004*, p. 6.

⁴ Richard, F., 2014, p. 4. Site web : <https://lc.cx/5vqx> et consulté le 13 novembre 2015.

⁵ Perrenoud, 2013, p. 62.

part d'une intention d'instruire, selon des textes fournis (lois, règlements, programmes d'études, etc.). Le type réel est la partie explicite ou implicite qui est vraiment appliquée dans la réalité d'un système d'éducation. Enfin, le curriculum caché est défini comme la part des apprentissages qui n'est pas programmée explicitement par l'institution scolaire, mais implicitement par intuition »¹. Perrenoud décrit le curriculum caché d'enjeu complexe des rapports sociaux. Il le qualifie davantage par le fait qu'un individu est en général incapable de dire exactement quand et comment il a appris certaines choses, même lorsqu'elles paraissent « essentielles », parce que l'apprentissage s'est opéré graduellement, partiellement à son insu et qu'il était déjà fort avancé lorsqu'il en a pris conscience. Il est « *non dit, partiellement non pensé* »². Il relève de l'intuition, mais surtout des expériences diverses vécues et des interactions socio-culturelles, telles qu'appuyées par Vygotsky.

Un curriculum émergent est centré sur les enfants et bâtit non seulement leurs idées, mais également celles de l'éducatrice et de son équipe, du vécu des enfants, de l'école et de la communauté et des ressources du milieu³. Il repose sur des bases théoriques qui veulent qu'un enfant construise sa compréhension et ses habiletés grâce à des expériences interactives qui ont du sens pour lui. L'éducatrice se doit de passer de ses intentions à l'agenda de l'enfant, à partir d'un curriculum à la fois centré sur l'enfant et émergent. L'éducatrice pourrait avoir en tête des

¹ Richard, F., 2014, p. 4 (tire du site web: <https://lc.cx/5vqx> et consulté le 13 novembre 2015).

² Perrenoud, 1993, s.p. (tiré du site web : <https://lc.cx/5vcZ> et consulté le 13 novembre 2015).

³ Du document « Qu'est-ce qu'un curriculum émergent », *Présentation de l'Association francophone à l'éducation des services à l'enfance de l'Ontario*, 2011, (s.p.), consulté le 4 septembre 2015.

buts spécifiques, mais elle se doit de faire montre de flexibilité dans sa démarche pour les atteindre. Cette démarche sera élaborée davantage dans la section du rôle de l'éducatrice.

L'approche de Reggio Emilia se nourrit des sources constructivistes/interactionnistes. Entre autres, l'influence piagétienne qui prône l'investigation naturelle, active et physique de ce « petit scientifique », qui expérimente et explore le monde social et physique, la motivation première provenant de l'intérieur de l'enfant, y est évidente¹. Reggio est également attiré à l'approche de Dewey, constructiviste qui voit en l'enfant le concept de chercheur naturel. Ce dernier apporte la croyance que le curriculum devrait comprendre des expériences actives, mais l'adulte est responsable de placer l'enfant dans un environnement où les circonstances vont provoquer une construction active de nouvelles connaissances². L'approche Reggio s'inspire également de l'utilisation de la communication et du langage qui facilite l'apprentissage, tel étudié par Lev Vygotsky, la source première pour ce penseur étant celle de voir l'enfant comme un « petit apprenti » qui reçoit l'aide et le soutien nécessaire des adultes dans son environnement, créant ainsi des situations d'apprentissage. Le développement de la cognition proviendrait donc plutôt de l'extérieur de l'enfant pour Vygotsky³.

Clairement, les rôles de l'enfant, de l'éducatrice, des parents, voire même de sa communauté sont appelés à changer. C'est d'ailleurs ce qui s'est passé dans la petite ville de Reggio Emilia en Italie, dans les années 1950. L'approche de Malaguzzi s'est graduellement propagée dans le

¹Du site web <https://lc.cx/5vc8> (s.d., s.a.) et consulté le 4 septembre 2015.

² Bowman, B., et coll., 2011, p. 214.

³Du site web <https://lc.cx/5vc8> (s.d., s.a.) et consulté le 4 septembre 2015.

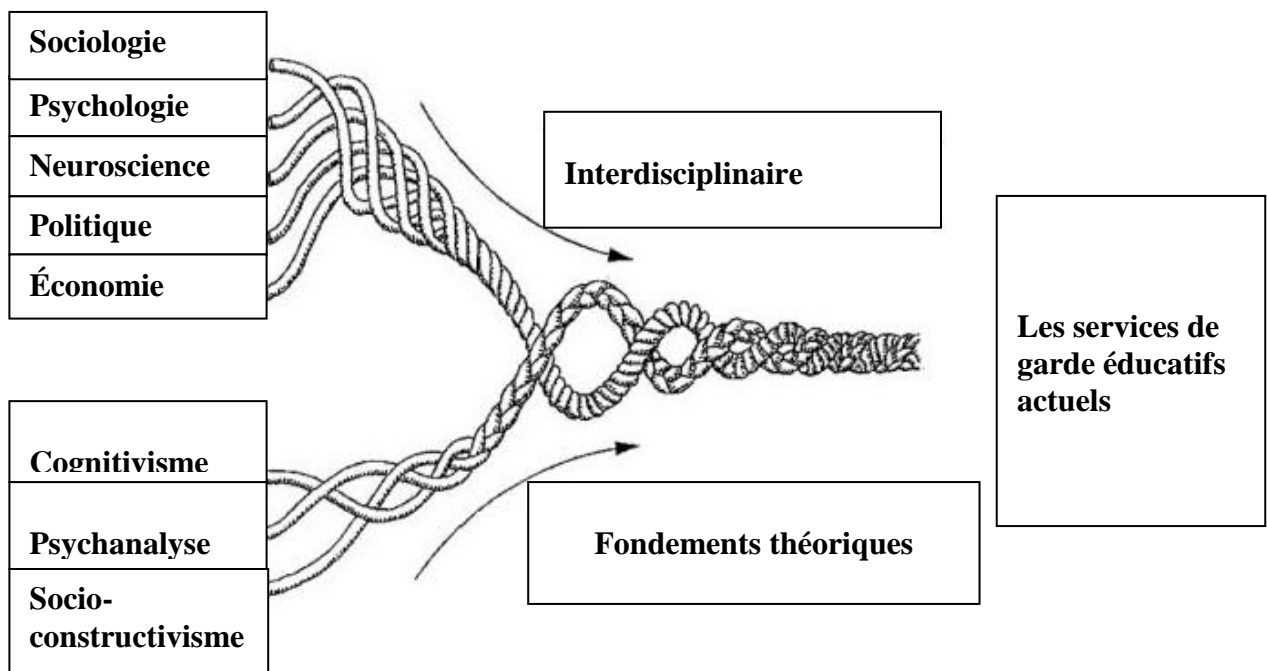
système public d'éducation¹. Le dialogue engendré et surtout maintenu par cette approche, a mené à un succès reconnu qui inspire plusieurs pays². La pensée des méthodes d'enseignement, des stratégies et pratiques pédagogiques et visées novatrices de Reggio sont le fruit d'une collaboration politique, sociologique, pédagogique et psychologique, pour ne nommer que quelques exemples. Une culture de changement et de recherche a été créée. Elle vient semer la curiosité, construire de nouvelles connaissances, remplacer la pensée critique, consolider la citoyenneté et la démocratie³. La figure 4.1 s'inspire du modèle de H. Scarborough pour mettre en lumière les nombreux fils dialogiques qui peuvent tisser la pensée et la pratique pédagogiques dans les services de garde éducatifs.

¹ Lalonde-Gratton, M., 2003, p. 140.

² Lalonde-Gratton, M., 2003, p. 19 : Plusieurs pays (par exemple le Danemark, l'Espagne, la Finlande, l'Italie, la Norvège et la Suède) offrent des programmes, modèles et approches qui sont centrés sur l'enfant, ses besoins et son rythme de développement.

³ Rinaldi, 2006, p. 4.

Figure 4.1: Les fils dialogiques qui tissent la pensée et la pratique pédagogiques¹



4.3 La complexité du milieu du travail

Lors de la formation initiale, l'apprentie au programme d'éducation en service à l'enfance est introduite à la vaste gamme d'éléments qui touchent la petite enfance : développement de l'enfant d'âge préscolaire (typique, à risque), sa sécurité, santé et nutrition, son milieu familial, social et culturel, un curriculum inclusif axée sur le jeu, l'enfance maltraitée, la gestion des programmes pédagogiques, pour ne nommer que quelques aspects. Elle a, par la suite, l'occasion d'allier toutes ces connaissances théoriques à des stages pratiques². Ce sont ces

¹ Scarborough, H., 2001, p. 97-110.

² Pineault, M., mai 2012, p.33.

expériences initiales qui influenceront ses attitudes, croyances et valeurs initiales¹. De plus, la nouvelle praticienne doit s'assurer de se conformer au code de déontologie et normes d'exercice de son ordre professionnel ou association professionnelle ainsi qu'aux politiques et procédures de l'organisme pour qui elle travaille afin de maintenir ses qualifications et son emploi. L'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance (l'Ordre) réglemente la profession des éducatrices et éducateurs de la petite enfance inscrits (EPEI) de l'Ontario et régit leur conduite dans l'intérêt du public. Le code de déontologie et les normes d'exercice définissent les connaissances, les compétences, les valeurs et les exigences applicables à tous les EPEI, peu importe le poste qu'ils occupent et le milieu dans lequel ils exercent².

La complexité théorique se heurte à la complexité pratique quotidienne et aux croissantes responsabilités éducationnelles et sociales de la profession. L'éducatrice doit naviguer entre la nature impersonnelle de ses connaissances fondées sur la recherche et les expériences imprévues de son travail. Elle doit bien maîtriser les notions de développement et d'apprentissage chez l'enfant, adopter le point de vue de l'enfant, être toute prévenante et attentive auprès des enfants, préparer des plans de cours ciblés, faire participer les enfants et stimuler les interactions avec et entre eux, à l'aide de stratégies d'étayage³. L'efficacité et la qualité de son travail quotidien dépendent non seulement de ses compétences, mais aussi de ses aptitudes, c'est-à-dire ses valeurs, engagement, intuition, sensibilité, enthousiasme, bienveillance, bref de ce qui se trouve

¹ Guskey, T.R., 2002, p. 384.

² Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance – Révision provisoire du code et des normes – Automne 2016/Hiver 2017, p. 4. Document consulté le 27 janvier 2017.

³ OCDE (2012), p. 162.

au cœur de sa personne-même¹. Lalonde-Gratton apparente celles-ci à des aspects qualitatifs non mesurables². Les éducatrices fournissent des expériences d'apprentissage aux enfants, encouragent leur développement et demeurent à l'écoute de leurs besoins émotionnels. Le système de croyances des éducatrices vis-à-vis des connaissances qu'elles ont du développement et de l'éducation de l'enfant soutient les interactions qu'elles entretiennent avec lui³. Plus précisément, ce sont la fréquence et l'adaptabilité des interactions entre les enfants et les éducatrices qui provoquent des moments d'apprentissage⁴. L'ingrédient fondamental au cœur-même de l'apprentissage est la fréquence et la qualité de ces interactions avec l'enfant⁵. Gratton-Lalonde, pour sa part, associe ces compétences, connaissances et volonté professionnelles aux « savoir », « savoir-faire » et « savoir-être »⁶.

¹ McIntyre, 2005, p. 360.

² Lalonde-Gratton, 2003, p. 38.

³ Brebner et coll., 2015, p. 710.

⁴ Yazejian et coll., 2015, p. 24.

⁵ Pianta et coll., 2005, p. 144.

⁶ Lalonde-Gratton, 2003, p. 39.

4.4 Les rôles de l'éducatrice

Les tâches et les attentes sont multidimensionnelles pour les éducatrices, les administrateurs et les autres professionnels qui œuvrent auprès des enfants. En 2011, l'AFÉSEO¹ élaborait, à partir des études de Bredekamp et Reynolds, les nombreuses tâches suivantes pour mettre en perspective le rôle de l'éducatrice dans un contexte de curriculum émergent : entre autres, lorsqu'elle observe les enfants au jeu et écoute attentivement leurs conversations, elle identifie les intérêts des enfants, note le langage utilisé, les questions qu'ils se posent, les conceptions qu'ils ont afin de planifier les projets et les activités². Lorsqu'elle pose des questions ouvertes, elle cherche à faire émerger les pensées des enfants et ajoute une dimension plus complexe à leurs interactions verbales. En retour, les enfants apprennent à poser des questions. L'éducatrice se perçoit comme une chercheuse, partenaire avec les enfants. Elle soutient les investigations et parallèlement, les enfants se considèrent aussi comme des ressources les uns pour les autres. L'éducatrice provoque des idées, des résolutions de problèmes, des conflits cognitifs. L'erreur fait partie du processus d'apprentissage; l'imprévu, la divergence, la curiosité, le plaisir sont encouragés. Clairement, nous pouvons voir se dessiner l'influence interactionniste évoquée au premier chapitre de cette thèse. Dans son sommaire des fondements théoriques de l'éducation de la petite enfance, Lalonde-Gratton retenait que l'être jouait un rôle actif dans la détermination de son développement, que le développement se produisait comme résultat des interactions (caractéristiques humaines inhérentes) et de l'environnement (expérience)³. Le rythme des enseignements était déterminé par l'enfant et le personnel éducateur et le rôle du personnel

¹ Association francophone à l'éducation des services à l'enfance de l'Ontario. Site web : <http://afeseo.ca/ressources-2/je-suis-gestionnaire-en-petite-enfance/>.

² Bredekamp, 1997, p. 38.

³ Lalonde-Gratton, 2003., p. 17.

éducateur était celui de stimulateur et de ressource. C'est d'ailleurs ce qui était la motivation derrière les approches vygotskienne et malaguzzienne.

Ces rôles sont certes nombreux pour une éducatrice. Les études citées jusqu'à maintenant offrent un encadrement théorique et pratique qui pourraient lui permettre d'interagir aisément avec les enfants qu'elle a à sa charge. Depuis la publication de l'importante *Étude de la petite enfance* par McCain et Mustard, en 1999, dans laquelle de nombreuses recommandations avaient été émises, plusieurs guides destinés à étayer les approches didactiques et pédagogiques sont désormais utilisés en services de garde éducatifs, en services de garde offerts en résidence privée et même en maternelle et jardin d'enfants à temps plein. Les éducatrices des services de garde éducatifs et, à la limite, l'équipe pédagogique (enseignantes et éducatrices en salle de classe) des programmes d'apprentissage pour les enfants de 4 et 5 ans ont une mission d'éducation et de socialisation des enfants; dès lors, les modes de relation adulte-enfant apparaissent comme essentiels¹.

Les échanges verbaux entre l'enfant et l'éducatrice sont une source importante d'apprentissage dans tous les domaines de connaissance². C'est par le biais de conversations authentiques et significatives que l'éducatrice valide et valorise les questions et les idées de l'enfant. Elle éveille

¹ Eurydice, 2009, p. 109. Consulté le 20 juillet 2015.

² Le Programme de la maternelle et du jardin d'enfants, 2016 (PAJE), un programme intégré et centré sur l'enfant de quatre et cinq ans, a comme but d'établir des bases solides pour favoriser l'apprentissage des enfants, le tout dans un environnement sécuritaire, chaleureux et orienté vers le jeu propice à l'épanouissement physique, social, émotionnel, cognitif et langagier de tous les enfants. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016, p. 12.

sa curiosité, soutient son exploration et l'aide à célébrer ses découvertes¹. Le tout s'effectue par l'étayage, c'est-à-dire une forme d'accompagnement où un partenaire avec plus d'habiletés que l'enfant soutient celui-ci de façon appropriée pour qu'il soit capable d'augmenter ses compétences dans une situation donnée, dans une perspective d'autonomie². L'éducatrice doit être sensible à l'enfant dès le départ, en tenant compte de ses réactions et en s'ajustant à celles-ci. C'est un processus collaboratif de construction où l'adulte agit en partenaire avec l'enfant. La devise du Programme de la maternelle et du jardin d'enfants (PAJE) évoque bien cette construction collaborative : « accompagner chaque enfant, appuyer chaque élève »³. Lors de ces interactions entre l'éducatrice et l'enfant (entre l'équipe pédagogique et l'enfant), le langage de l'enfant est central au niveau conceptuel et à la pensée qu'il aura. Cloutier ajoute que, si le langage est pauvre, il limitera la capacité de penser de l'enfant. Par contre, si l'enfant est exposé à un environnement avec un langage plus riche, il apprendra à penser de façon plus complexe et variée. Cet environnement est également empreint des valeurs de l'éducatrice. Le niveau d'éducation de l'éducatrice ou sa formation continue figurent parmi les facteurs qui contribuent significativement à la mise en place d'un environnement qui favorise le développement cognitif et social de l'enfant⁴.

¹ Ministère du Développement social, Gouvernement du Nouveau- Brunswick, p. 11. Document consulté le 13 février 2016.

² Cloutier, 2009, p. 234.

³ Information puisée de la page titre du document ministériel « Le Programme de la maternelle et du jardin d'enfants 2016. Consulté le 11 février 2018.

⁴ Bigras et Japel, 2007, p. 78, citent les études et auteurs suivants : Barnett, 2004, Burchinal, Cryer, Clifford et Howes, 2002, Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien et McCartney, 2002, Goelman, Doherty, Lero, LaGrange et Tougas, 2000; NICHD, 2000; NICHD et Duncan, 2003.

C'est avec un optimisme prudent que les éducatrices considèrent de telles initiatives, compte tenu de l'intérêt de professionnels qui évoluent hors de leur secteur. Les percés dans le domaine de la neuroscience alimentent l'intérêt des économistes, du monde des affaires, des médecins praticiens, des chercheurs, des responsables des politiques et des politiciens – les premières années tracent la voie pour tout développement ultérieur¹. Dans le contexte de cette thèse, nous nous attarderons davantage sur la formation du personnel des services de garde éducatifs (et jusqu'à un certain point la formation de l'équipe pédagogique de la maternelle et du jardin). Le nombre d'éducatrices et d'éducateurs et la taille des groupes font l'objet des stratégies préconisées dans le programme Hanen « *Apprendre à parler avec plaisir* »TM et seront davantage développés au chapitre 8.

4.5 Le rôle de l'enfant

L'enfance constitue une période critique de développement et est déterminante du succès académique, social, etc. selon les théories de développement de l'enfant issues de plusieurs disciplines et citées jusqu'à ce point. En effet, la philosophie de plusieurs modèles pédagogiques est basée sur le respect des séquences universelles de développement de l'enfant, notamment les stades du développement intellectuel de l'enfant de Piaget. Néanmoins, chaque enfant est unique et possède un rythme de croissance qui lui est propre². Son évolution est directement proportionnelle à l'expérience vécue non seulement dans les milieux de services de garde éducatifs, mais aussi dans sa famille³. Ce vécu le distingue d'un autre enfant. Ce sont ces facteurs qui influencent le développement de l'enfant, sur la façon dont se déroule l'organisation

¹ McKinlay, L. et coll., 2005, p. 3.

² Lalonde-Gratton, 2003, p. 95.

³ Martin et coll., 2009, p. X.

progressive de son système nerveux, sur le processus de sa socialisation, sur les différentes étapes qui marquent sa croissance ou sur les périodes critiques qu'il traverse¹. L'enfant est étudié, observé et ses mouvements, sons, interactions et pensées analysés, afin de mieux comprendre le rôle qu'il doit jouer pour bien intégrer la société.

De façon générale, l'enfant gravite autour de routines journalières, qu'elles soient à la maison ou en services de garde éducatifs. Ces routines nécessitent des interactions pour fournir à l'enfant les outils d'apprentissage nécessaires. Le jeu représente pour l'enfant le véhicule premier de son développement. Il lui permet de passer d'un stade de développement à l'autre².

Occupant une place de taille, au même titre que manger, dormir et respirer, le jeu occupe une place prédominante dans la vie de l'enfant³. Peu importe le type de jeu qu'il favorise, l'important est que l'enfant s'amuse, car c'est par ses activités ludiques qu'il active les cinq dimensions : affective, physique, motrice, sociale, cognitive et langagière qui lui permettront de faire une foule d'activités amusantes, intéressantes et stimulantes et de s'intégrer aux réalités de la vie en société⁴. Le psychologue suisse Jean Piaget a même dressé un schéma de l'évolution du jeu selon l'âge de l'enfant; évoluant du jeu libre au jeu concret, au jeu d'association, au jeu

¹ Ministère de la Famille et des Aînés, 2007, p. 11. Site web : <https://lc.cx/5vg8>.

² Lalonde-Gratton, 2003, p. 95.

³ Leblanc, Hélène, dans <https://lc.cx/5vgt>, (s.p.) et consulté le 13 juin 2015.

⁴ Martin et coll., 2009, p. 44.

symbolique, à partir de l'âge de 2 ans pour enfin devenir un jeu organisationnel où, arrivé à l'âge de 6 ans, il comprend certaines règles, le caractère social du jeu, la nécessité langagière qui maintient la coopération¹.

L'investissement scientifique consenti au cours des décennies au domaine de la petite enfance a, certes, mené à un produit plus consistant et plus éprouvé. Le Programme de la maternelle et du jardin d'enfants 2016 (PAJE) précise les nombreuses attentes de l'enfant. Chacune d'elle sollicite l'utilisation du langage, autant chez l'enfant que chez l'équipe pédagogique (éducatrice de la petite enfance et enseignante) en place². Les stratégies langagières deviennent donc centrales à l'apprentissage de l'enfant. Il importe que les adultes soient bien sensibilisés aux nombreuses facettes des interactions verbales, entre eux et les enfants, pour réaliser ces attentes.

Une incursion de la complexité écologique de la formalisation de l'éducation de la petite enfance (et jusqu'à un certain point, de la maternelle et du jardin d'enfants) est de mise pour bien situer les habiletés sollicitées chez les adultes qui interagissent quotidiennement avec les jeunes enfants. Le chapitre cinq s'y attardera davantage.

¹ Leblanc, Hélène, <https://lc.cx/5vgt>, (s.p.) et consulté le 13 juin 2015.

² Ministère de l'Éducation, 2016, p. 136-137. Consulté le 27 octobre 2017.

Chapitre 5

5 La complexité écologique derrière la formalisation de l'éducation de la petite enfance

La formation en éducation de la petite enfance est en constante évolution. Alimentée par une multitude de recherches interdisciplinaires et par des théories modernes et post-modernes, les études prolifèrent, en quête d'un service qui fournira des avantages à tous les enfants, peu importe leur situation socio-économique, leur origine culturelle ou linguistique¹. Ce chapitre dessinera tout d'abord la complexité écologique de l'éducation de la petite enfance, à partir des tendances interprofessionnelles actuelles à diverses échelles : internationale, provinciale et municipale/régionale. Nous verrons comment toutes les parties prenantes se mettent à l'unisson du concept idéaliste de qualité; ce concept étant hautement sollicité et constituant la base réifiée des politiques et procédures des documents actuels. Ce chapitre nous permettra de prendre acte des nombreuses technologies utilisées pour mesurer la qualité des services de garde éducatifs. Ces technologies sont souvent liées à des cadres de normalisation – soit exigés par le gouvernement, soit offerts par des experts sous forme de normes, de programmes d'études, d'accréditation, de lignes directrices vis-à-vis des meilleures pratiques, d'inspection, de modèles consultatifs d'amélioration, d'indicateurs spécifiques, etc.². Une qualité de processus et une qualité structurelle semblent également joindre le moderne au post-moderne. Nous y jetterons un regard plus loin au cours de ce chapitre.

¹ Les services de garde au Canada en 2020 : une vision et une marche à suivre, 2014, p. 11. Site web : <https://lc.cx/SzgD> (consulté le 20 novembre 2015).

² Dahlberg et Moss, 2007, p. 9.

Cependant, Dahlberg, Moss et Pence nous invitent à mettre le pendule à l'heure : le concept de qualité reflétant un paradigme particulier, un langage d'évaluation universelle qui ne se soucie guère du contexte dans lequel évoluent l'enfant et l'éducatrice, en ce qui a trait à leurs réalités socioéconomiques, culturelles et sociales¹.

Les auteurs préconisent plutôt les perspectives postmodernes qui encouragent un individu à disposer d'autres langages pour parler de l'évaluation au-delà d'une pensée dualiste « soit/ou ». Nous brosserons un portrait de ce langage du « faire sens »², de cette évaluation participative ou dialogique³.

5.1 La complexité écologique

Les nombreuses initiatives pancanadiennes, qui appuient l'apprentissage des jeunes enfants, évoquent, maintes fois, les études longitudinales et les bienfaits à plusieurs niveaux du développement de l'enfant lorsqu'un service d'éducation et de garde d'enfants de *haute qualité* est dispensé⁴. Pour Dahlberg, Moss et Pence, le concept de qualité est un discours - ou langage -

¹ Dahlberg, Moss et Pence, 2012, p. 25.

² Certains documents de langue française privilégient la locution «Faire sens» pour «meaning making », mais d'autres écrits privilégient « meaning making ». Dans cette thèse, nous avons utilisé « faire sens » pour être en conformité avec l'usage courant dans la littérature, même si nous jugeons qu'il s'agit d'un anglicisme.

³ Dahlberg et Moss, 2007, p. 26.

⁴ Variété d'initiatives provinciales et territoriales – documents disponibles sur le web : Quelques exemples de programmes: Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*, <https://lc.cx/Jnhf>, Indicateurs de la qualité des programmes - *Programmes de qualité en matière d'apprentissage et des services de garde*, Ville du Grand Sudbury, 2010; OCDE (2012), *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264167025-fr>; *Je joue, je réfléchis et je comprends. Guide pédagogique pour*

spécifique à l'évaluation, produit dans le cadre d'un paradigme particulier, toujours lié à la modernité et au courant positiviste; ce dernier étant marqué par les valeurs et les hypothèses de ce paradigme dans lequel est accordée une importance à l'universalité, à l'objectivité et à la stabilité¹. La conception, l'organisation et la programmation des activités d'éducation de la petite enfance sont assujetties, entre autres par les réformes dans le domaine de l'éducation de la petite enfance et motivé en gros par les changements socio-culturels des deux dernières décennies du vingtième siècle; l'objectif de ces réformes étant que les services dispensés soient contextuellement professionnels et uniformes, peu importe le lieu où les services sont dispensés. Le service de la petite enfance, selon les auteurs, fonctionne comme une machine et la qualité nous dit si elle fonctionne bien en apportant des preuves qui se veulent objectives et certaines : les services évalués comme étant de bonne qualité produisent, par exemple, de meilleurs résultats en termes de développement des enfants - les méthodes pédagogiques modernes étant puissantes et spécifiquement conçues pour produire des résultats particuliers².

Malgré ce mouvement, toujours présent, les auteurs dégagent la différence entre un mouvement populaire et ascendant, dit « communautaire » et un mouvement descendant plus global, socio-politique, subventionné et standardisé par l'État. Il constate que le mouvement dit « communautaire », mené par des dirigeants respectés peut avoir un impact notable, étant donné la bienveillance que les dirigeants et professionnels locaux éprouvent pour leurs communautés respectives. L'approche de l'éducation de la petite enfance de Reggio Emilia constituerait un

accompagner l'enfant dans son développement cognitif, Ministère du Développement social, Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010.

¹ Dahlberg et coll., 2012, p.151.

² Dahlberg et coll., 2012, p. 151.

exemple de ce mouvement; l'approche n'ayant pas de « programme » ou de définition des contenus » qui puissent être facilement transférés et appliqués dans un autre contexte culturel¹. Toutefois, ils parlent aussi de l'approche intentionnée des dirigeants « étrangers », des consultants « experts » de l'État, souvent autonomes, qui formulent des énoncés de faits décontextualisés et objectifs; définissant ainsi une pratique exemplaire, un programme qui est bon, souhaitable, qui constitue la « qualité » et justifie une application plus globale.

Dahlberg, Moss et Pence soulignent que les défis socio-historiques peuvent être entièrement différents d'une communauté à une autre. Toute nouvelle initiative touchant l'éducation de la petite enfance nécessite une collaboration, tant au niveau étatique qu'au niveau praxique. Cependant, le modèle écologique souhaité est complexe. Peut-on établir un modèle écologique universel qui prenne en considération les défis sociaux, politiques et financiers qui différencient toutes les communautés? Un objectif ultime semble, en bout de ligne, être commun aux deux mouvements, ascendants et descendants : former des praticiens réfléchis qui peuvent s'ajuster aux complexités qui surviennent dans le contexte de leur emploi de tous les jours.

Regardons de plus près comment le tout se joue à partir d'une approche descendante; en partant de politiques internationales hégémoniques, qui mènent à l'établissement de politiques objectives, au niveau communautaire, particulièrement en matière de formation professionnelle pour les éducatrices de la petite enfance.

¹ Dahlberg et coll., 2012, p. 198. L'approche Reggio Emilia est également décrite au chapitre précédent.

5.2 L'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE)

Fondée en 1961, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a pour mission de promouvoir les politiques qui améliorent le bien-être économique et social partout dans le monde. Les gouvernements de divers pays, qui adhèrent à l'OCDE peuvent accéder à un forum qui allie les efforts divers, les expériences vécues et les problèmes communs et résolutions diverses relatifs à sa mission. L'OCDE propose des politiques dont le but est d'améliorer la vie de tous¹. En matière de politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, l'OCDE a proposé une série de mesures globales visant à élargir l'accès aux services à la petite enfance, à en assurer l'équité et à renforcer la qualité des interventions précoces; tout ceci, étant conditionnel à la « qualité ». Ce mot, tel que mentionné plus haut, peut signifier bien des choses pour différentes personnes et dépend de la faisabilité et des priorités politique, financière et technique de chaque pays participant. L'OCDE a produit un manuel qui permet à son utilisateur une interprétation qui favorise une action gouvernementale, selon l'application possible qui lui est propre². Ce manuel se veut un guide pratique et non des recommandations, afin de contribuer à promouvoir la qualité dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants de ces pays membres. Cinq instruments d'action y sont proposés, à partir de multiples expériences nationales :

- Instrument 1 : Établir les objectifs et les règles en matière de qualité
- Instrument 2 : Élaborer et mettre en œuvre les programmes d'enseignement et les

¹ Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. Du site web <http://www.oecd.org/fr/apropos/>, consulté le 15 mai 2015.

² OCDE (2012), p. 17. Document obtenu du site web : <https://lc.cx/5vdd>.

normes

- Instrument 3 : Améliorer les qualifications, la formation et les conditions de travail du personnel
- Instrument 4 : Faire participer les familles et la collectivité
- Instrument 5 : Développer la collecte de données, la recherche et le suivi¹

Ces instruments sont accompagnés de cinq domaines d'action, dans lesquels se trouvent des outils pratiques qui permettent (1) une familiarisation de la recherche et des fondements qui étayent les politiques et informent le public sur la qualité et normes minimales des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants²; (2) un élargissement des perspectives, en matière d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, au moyen de comparaisons internationales dont peuvent s'inspirer d'autres pays³; (3) une sélection d'options stratégiques, visant à répondre aux enjeux entourant les objectifs de qualité et l'élaboration et application des règles et normes en matière de qualité⁴; et (4) la gestion des risques et leçons tirés des autres pays, pour guider la mise en œuvre des politiques en matière de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants⁵; permettant ainsi (5) une meilleure réflexion sur les situations, en matière d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, qui justifieraient des décisions publiques propre à un pays⁶. Selon l'OCDE,

¹ OCDE (2012), p. 17.

² *Ibid.*, Domaine d'action 1 de chaque instrument: pp. 24-33, pp.90-106, pp. 160-179, pp. 242-262, pp. 316-338.

³ *Ibid.*, Domaine d'action 2 pour chaque instrument, pp. 46-54, pp. 107-112, pp. 181-202, pp. 263-266, pp. 339-363.

⁴ *Ibid.*, Domaine d'action 3 pour chaque instrument, pp. 57-79, pp. 113-148, pp. 203-230, pp. 267-306, pp. 364-392.

⁵ *Ibid.*, Domaine d'action 4 pour chaque instrument, pp.80-85, pp. 149-153, pp. 231-235, pp.307-310, pp. 393-397.

⁶ *Ibid.*, Domaine d'action 5 pp.86-88, pp. 154-158, pp. 236-240, pp. 311-314, pp. 398-402.

les pouvoirs publics ont à mettre en priorité le bien-être des enfants, en raison des données et études de plus en plus solides des travaux de recherche qui montrent que l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (l'EAJE) apporte un large éventail d'effets bénéfiques, tels qu'un plus grand bien-être et de meilleurs résultats d'apprentissage de l'enfant qui seront à la base de l'apprentissage tout au long de la vie, une plus grande équité dans les résultats des enfants et une réduction de la pauvreté, une plus grande mobilité sociale intergénérationnelle, une participation accrue des femmes au marché du travail, des taux de fécondité plus élevés et un meilleur développement économique et social pour l'ensemble de la société¹.

5.3 À l'échelle du pays, des provinces et territoires

L'absence du Gouvernement canadien à l'égard de la gestion du dossier national en matière d'éducation et de garde de la petite enfance est actuellement la raison d'être des transferts fiscaux aux provinces et territoires. Ces derniers développent et exécutent des politiques et des programmes concernant l'éducation et la garde des jeunes enfants, selon les services sociaux pour soutenir les familles et leurs besoins socio-économiques².

En 2004, le gouvernement fédéral libéral avait émis aux provinces et territoires des conditions préalables au financement de 5 milliards de dollars destiné à la création d'un système national d'apprentissage et de garde des jeunes enfants : les provinces et territoires étaient tenus de signer des ententes de principe nécessitant la mise sur pied de plans d'action détaillés qui identifieraient les dépenses prioritaires selon les quatre principes de QUAD (qualité, universalité, accessibilité

¹ OCDE (2012), p. 11.

² Tiré du document « Investissements publics en terme d'éducation et de garde des jeunes enfants au Canada, 2010, p. 24; ainsi que d'une variété d'initiatives provinciales et territoriales ».

et axe sur le développement)¹. En 2007, les engagements monétaires du gouvernement fédéral avaient disparus, en raison de l'élection fédérale et de l'arrivée d'un nouveau gouvernement conservateur. Un programme moins coûteux remplaçait l'initiative annoncée en 2004 puis fut transféré au niveau provincial et territorial².

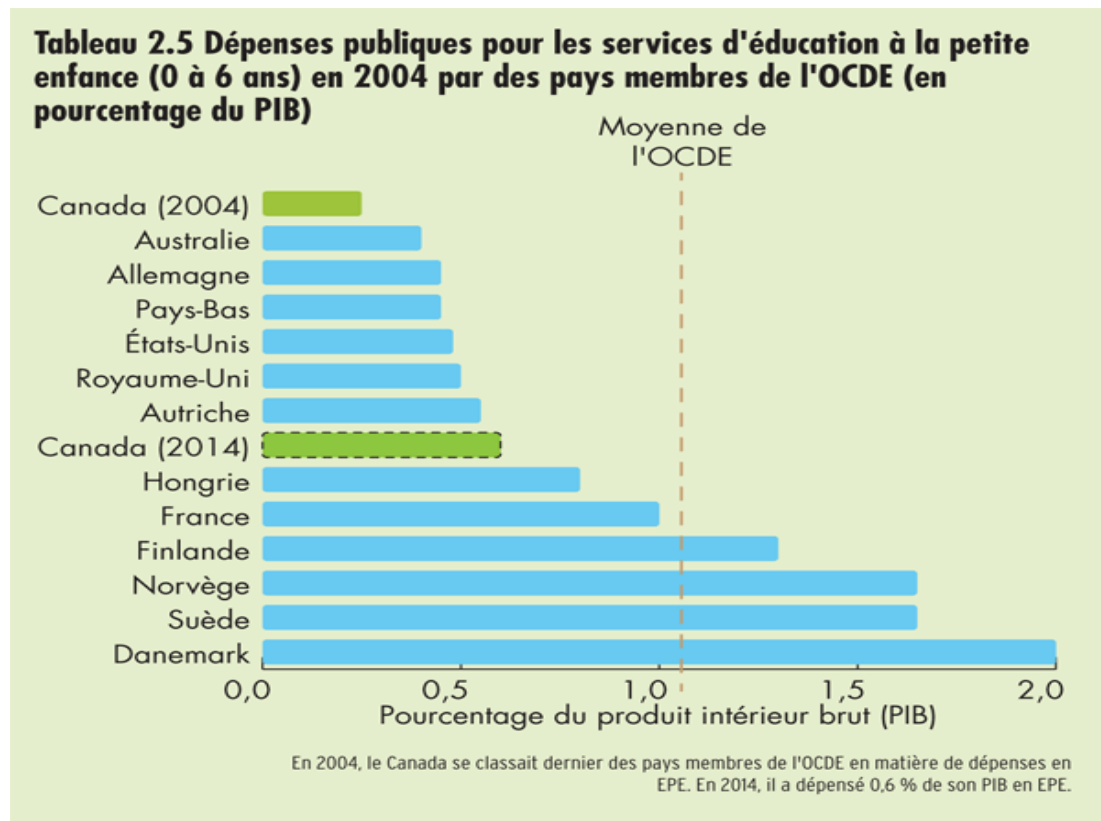
Depuis ce temps, des recherches effectuées avec des partenariats publics-philanthropiques nous permettent de constater que le Canada est toujours loin derrière la majorité des pays membres de l'OCDE, pays qui ont pour la plupart créé des programmes universels pour leurs enfants de 4 ans³. En effet, dans ces recherches, le Canada est loin d'atteindre le niveau de dépense de la plupart des autres pays membres de l'OCDE. La figure 5.1 résume les dépenses publiques contribuées par les pays membres en comparaison avec la moyenne de l'OCDE. Le Canada se situe à deux différents temps sur le tableau afin de démontrer l'attention accrue qu'il tente de porter envers les services d'éducation de la petite enfance (0 à 6 ans).

¹ Akbari, E., McCuaig, K., p. 4. Consulté le 12 mars 2015.

² Depuis 2007, le gouvernement fédéral verse annuellement 250 millions de dollars pour la création de nouvelles places en garderies, par l'intermédiaire du Transfert canadien en matière de programmes sociaux (TCPS).

³Partenariats publics-philanthropiques (PPP sociaux): les gouvernements signent des ententes avec de riches fondations pour la création de fonds dédiés à des causes sociales importantes. Notons entre autres la Fondation Chagnon, la fondation Atkinson, la fondation Margaret & Wallace McCain, la fondation Lawson, la fondation Jimmy Pratt.

Figure 5.1: Dépenses publiques pour les services d'éducation à la petite enfance (0 à 6 ans) en 2004 par les pays membres de l'OCDE¹

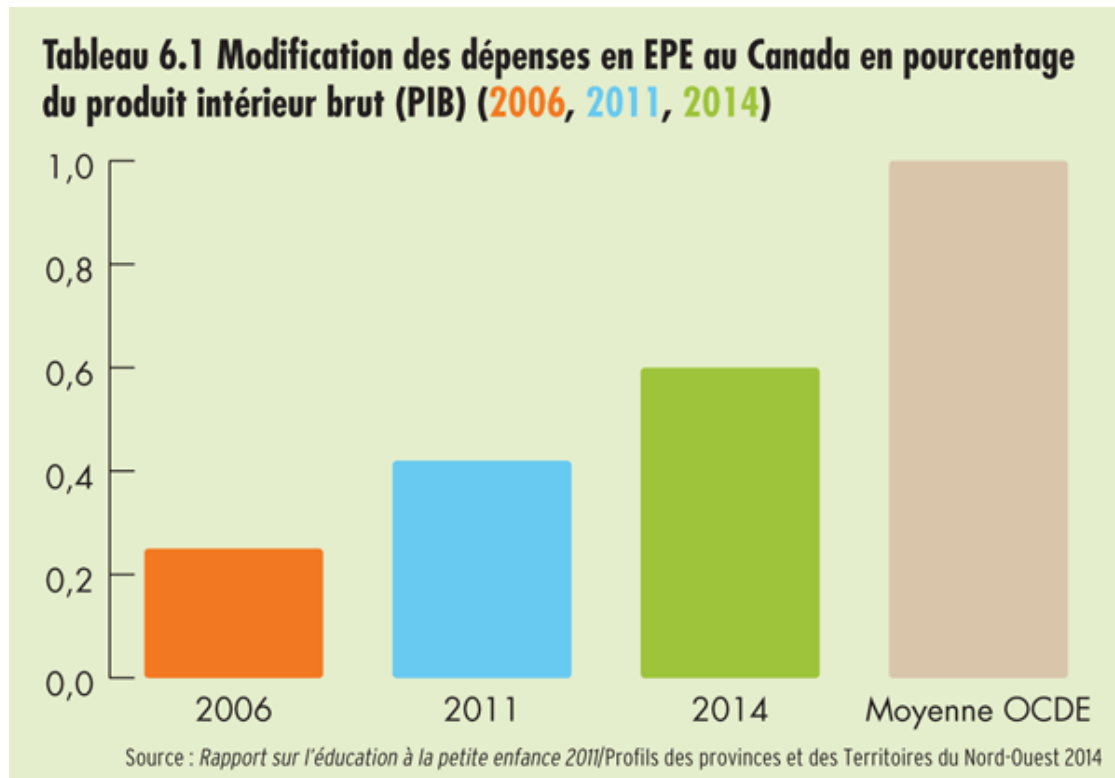


Malgré l'augmentation des dépenses en éducation de la petite enfance (EPE), le Canada demeure en deçà de la moyenne du produit intérieur brut proposé par l'OCDE, tel qu'indiqué à la figure 5.2².

¹ Cette information provient du « Rapport sur l'éducation à la petite enfance 2014 » de l'Ontario Institute for Studies in Education / Université de Toronto, p. 10. Site internet : <http://ecereport.ca/media/uploads/pdfs/ece-report-2014-french.pdf>.

² *Ibid.*, p. 12. Les décideurs politiques ont accru leur financement à l'éducation de la petite enfance. Trois milliards de dollars ont été ajoutés à ces budgets depuis 2011, ce qui représente 0,6 % de leur produit intérieur brut (PIB). Le

Figure 5.2: Modification des dépenses en EPE au Canada en pourcentage du produit intérieur brut (PIB)¹



Les documents gouvernementaux², publiés à ce jour, prônent un investissement dans le développement des jeunes enfants pour établir les bases d'une société prospère et durable³. Ces

Canada n'a cependant pas encore atteint le seuil de 1 % du PIB, seuil moyen des dépenses en EPE des pays membres de l'OCDE.

¹ Cette information provient du « Rapport sur l'éducation à la petite enfance 2014 » de l'Ontario Institute for Studies in Education / Université de Toronto, p. 17. Site internet : <http://ecereport.ca/media/uploads/pdfs/ece-report-2014-french.pdf>.

² Plusieurs publications gouvernementales sont identifiées tout au long de cette thèse.

³ Shonkoff, J., 2011, pp. 9-12 et consulté le 5 novembre 2015.

documents ne cessent de réitérer que l'accessibilité à l'éducation de la petite enfance contribue à former une main d'œuvre plus concurrentielle qui soutient la compétitivité à l'échelle mondiale.

Pourtant, près d'un enfant sur sept vit encore en situation de pauvreté¹. Ceci maintient le classement du Canada au tiers inférieur des états membres de l'OCDE. Parmi les suggestions que l'OCDE a faites, en 2006, au Canada pour améliorer sa performance², se trouvent:

- Une gouvernance intégrée, c'est-à-dire que la direction des programmes destinés aux jeunes enfants soient confiés à un seul ministère et l'en tenir responsable;
- Un financement intelligent. Il faut jumeler l'éducation et la garde d'enfants afin de stimuler l'économie: les parents peuvent travailler et les enfants accèdent à une bonne éducation en bas âge;
- Une meilleure accessibilité au service, sans raccourcis qui peuvent enfreindre la qualité;
- Un environnement d'apprentissage; c'est-à-dire, une attention aux besoins de la main-d'œuvre : programme-cadre d'enseignement en EPE, harmonisation du programme de la petite enfance avec celui de la maternelle, meilleure formation et meilleur soutien à l'instar des enseignants et enseignantes des écoles publiques qui jouissent des mêmes occasions de carrière, de plus de programmes de formation/perfectionnement professionnel et de meilleurs salaires;

¹ Tiré du rapport « Campagne 2000 », p.1. Site internet : <https://lc.cx/SzQA>. Consulté le 27 avril 2014.

² Consultation de l'Index de l'éducation à la petite enfance 2014. <http://timeforpreschool.ca/fr/sommaire-executif/conclusion/>. Consulté le 21 mai 2015.

- Un suivi responsable : un investissement dans la recherche afin de se tenir à l'affût des développements de la science et de créer une boucle d'amélioration de la qualité, des rapports d'étapes annuels, des normes pour les programmes d'éducation à la petite enfance.

La province de l'Ontario verse aux gestionnaires de services municipaux du financement au titre des programmes et services de la petite enfance et des services de garde d'enfants¹. Ces gestionnaires de services locaux ont le pouvoir de déterminer les priorités quant au financement de leur système local de la petite enfance et des services de garde d'enfants dans la mesure où ils se conforment aux lois, politiques et lignes directrices provinciales.² Récemment, le gouvernement ontarien annonçait son nouveau *Cadre stratégique renouvelé pour la petite enfance et les services de garde d'enfants de l'Ontario*. S'étant engagé à créer 100 000 nouvelles places en services de garde agréés pour les enfants de moins de quatre ans à compter de 2018, le gouvernement ontarien a annoncé, en juin 2017, un investissement substantiel pour la petite enfance et les services de garde d'enfants³. Le cadre renouvelé se veut un guide pour la prochaine étape du travail visé : une modernisation du système de services⁴. À la lumière des commentaires cueillis, des prestataires de part et d'autre dans la province, y inclus des fournisseurs de soins, de professionnels de la petite enfance et de la garde d'enfants, de

¹ Ministère de l'Éducation « *Rapport annuel de 2017 sur le système de la petite enfance et des services de garde d'enfants* », 2017, p. 4. Consulté le 16 février 2018.

² *Ibid.*, p. 4.

³ Ministère de l'Éducation, « *Cadre stratégique renouvelé pour la petite enfance et les services de garde d'enfants de l'Ontario* », 2017, p. 1. Consulté le 12 juin 2017.

⁴ *Ibid.*, p. 2.

municipalités, de conseils scolaires, d'employeurs, de partenaires autochtones et aussi de familles, le gouvernement souhaite mettre sur pied un nouveau cadre stratégique sur la petite enfance et la garde d'enfants qui présentera la nouvelle vision de l'Ontario à l'égard de la petite enfance¹. Les rétroactions obtenues soulignent les bienfaits des accomplissements suivants : l'outil-ressource « Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance a amélioré la qualité des programmes de la petite enfance ». La maternelle et le jardin d'enfants à temps plein, permettant aux enfants d'avoir un meilleur départ dans la vie tout en facilitant la tâche aux parents et aux fournisseurs de soins ainsi que l'actualisation de la Loi de 2014 sur la garde d'enfants et la petite enfance². Le document souligne, à plusieurs moments, les expériences positives des services de garde d'enfants de qualité sur pratiquement toutes les facettes du développement de l'enfant étudiées³.

Créé en 1980, le Centre canadien de politiques alternatives (CCPA) est un institut de politique publique à but non lucratif qui réunit essentiellement des économistes progressistes, qui se concentre entre autres sur la politique économique, l'échange international et les politiques sociales de justice environnementale au pays. Dans son rapport, le CCPA accordait une attention particulière aux SÉGE (services éducatifs et de garde à l'enfance)⁴. L'ABGF 2015 citait deux éléments qui jouent un rôle clé dans l'orientation de systèmes de SÉGE accessibles et de grande

¹Ministère de l'Éducation, « *Cadre stratégique renouvelé pour la petite enfance et les services de garde d'enfants de l'Ontario* », 2017, p. 5.

² *Ibid.*, p. 5-6. Consulté le 12 juin 2017.

³ *Ibid.*, 2017, p. 8.

⁴ Ce que l'on appelait « garderies » dans les années 1970 et « services de garde » dans les années 1980 et 1990 s'appelle souvent aujourd'hui « programme d'apprentissage et soins pour la petite enfance » ou « **services éducatifs et de garde à l'enfance** ». Tiré du document « Les services de garde au Canada en 2020: une vision et une marche à suivre », p. 8. Consulté via le site web www.childcare2020.ca, le 27 avril 2015.

qualité: un financement public important et bien orienté et des politiques publiques solides. Le programme national de services de garde doit être remis au programme politique¹.

Tout récemment, le Gouvernement canadien a conclu, avec les provinces et les territoires, et ce, par l'entremise d'ententes de financement bilatérales sur trois ans, une entente-cadre fédérale, provinciale et territoriale en matière d'éducation préscolaire et de garde à l'enfance. Le gouvernement fédéral versera 400 millions de dollars au cours de la première année, jusqu'à 540 millions de dollars la deuxième année et jusqu'à 545 millions de dollars la troisième année, renouvellera possiblement les pourparlers autour d'un système national d'apprentissage et de garde des jeunes enfants². Les provinces et territoires pourront financer leurs propres cadres stratégiques respectifs. Un programme universel ne semble toujours pas dans la mire du Gouvernement canadien.

Nous pouvons constater que la complexité derrière la mise sur pied d'un programme universel national semble ralentir la progression économique, tels qu'évoqué par les initiatives mentionnées ci-dessus. Les chercheurs, provenant de diverses disciplines (économie, psychologie, santé, médecine, neurosciences) ne cessent de confirmer que des services éducatifs

¹ L'ABGF établirait un cadre stratégique fédéral global afin de guider la collaboration entre le fédéral et les provinces et les territoires. Afin de protéger et de promouvoir l'intérêt public, l'ABGF jouerait un rôle de chef de file et fournirait une aide financière importante aux provinces, aux territoires et aux collectivités autochtones qui s'engageraient à créer des systèmes publics de SÉGE. Conformément aux recommandations adoptées au cours de la conférence ServicesDeGarde2020, l'objectif consisterait à bâtir un système qui garantirait un accès universel à des SÉGE de grande qualité. Le financement public des SÉGE augmenterait pour atteindre au moins 1 % du PIB grâce aux contributions des gouvernements fédéral et provinciaux-territoriaux. En 2015–2016, l'ABGF engagerait 1,0 milliard de dollars en financement fédéral, qui augmenterait de 1 milliard de dollars par année pendant cinq ans par la suite. Après cinq ans, une évaluation déterminerait comment peaufiner le programme à l'avenir. Le financement devrait augmenter périodiquement jusqu'à ce que le programme universel soit parvenu à maturité. (du rapport AFGF 2015).

² Tiré du document intitulé « L'entente-cadre sur dix ans ne va pas assez loin », consulté le 12 juin 2017. Du site internet : <https://acpsge.ca/2017/06/12/diffusion-immediate/>.

et de garde d'enfance de haute qualité peuvent mener à des résultats favorables sur les plans de l'éducation, de l'intégration sociale et même de la santé des enfants et de leurs familles. En somme, les programmes organisés d'éducation à la petite enfance contribuent au développement des enfants et à la participation accrue des parents au marché du travail, tout en fournissant d'importants bénéfices économiques. La gouvernance, les ressources, les installations, la dotation, les méthodes pédagogiques d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, ainsi que le soutien aux familles élargissent la portée des services prodigués aux enfants¹.

« Les scientifiques et les philosophes ont tendance à traiter le savoir, l'imagination et l'amour comme s'ils étaient des éléments distincts de la nature humaine. Pourtant, ils sont intimement liés chez les enfants, qui apprennent la vérité en imaginant toutes les possibilités que présente le monde, et en les mettant à l'épreuve. »²

Cette citation d'Alison Gopnik figure dans le document émis récemment par le Gouvernement de l'Ontario pour souligner l'importance de voir l'enfant dans sa totalité. En parallèle à cette réflexion de l'auteur, une mise en garde serait de faire semblable pour la prestation des services de garde d'enfants. Il importe d'avoir tous les gens qui oeuvrent dans le domaine de la petite enfance à la table. Les consultations en silo (à l'interne) pourraient réduire la qualité escomptée et créer des interprétations divergentes, malgré les sommes importantes versées envers les services de la petite enfance. Des consultations externes pourraient mieux répondre aux besoins des services à la petite enfance dans sa totalité. Pour mieux apprécier l'impact de ce document,

¹ Tels que rapporté dans les rapports provinciaux cités dans l'introduction (par exemple « Le point sur la petite enfance 3 ». Toutes les provinces et territoires ont également des rapports disponibles en ligne, décrivant les investissements et engagements auprès des SÉGE.

² Ministère de l'Éducation, « *Cadre stratégique renouvelé pour la petite enfance et les services de garde d'enfants de l'Ontario* », 2017, p. 12. Consulté le 12 juin 2017.

regardons de plus près l'actualisation de la Loi de 2014 sur la garde d'enfants et la petite enfance.

5.4 La Loi de 2014 sur la garde d'enfants et la petite enfance

En Ontario, la Loi de 2014 sur la garde d'enfant et la petite enfance (LGEPE), qui subroge la Loi sur les garderies de 1990, fixe de nouvelles règles concernant les services de garde d'enfants en Ontario¹. Proclamée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, cette loi fournit un guide compréhensif qui se fonde sur des recherches récentes, des pratiques exemplaires d'autres provinces et territoires, des consultations publiques et des recommandations de l'ombudsman, de la vérificatrice générale et du coroner en chef de l'Ontario². Les programmes de garde d'enfants de grande qualité permettent aux enfants de vivre des expériences d'apprentissage enrichissantes qui favoriseront leur bien-être à long terme³. En effet, les services de garde d'enfants jouent un rôle clé dans le développement sain d'un enfant pendant les plus importantes années de sa vie⁴.

En collaboration avec les gestionnaires municipaux en matière de services de garde, les Premières nations, les fournisseurs de services de garde d'enfants, les spécialistes de la petite enfance, ainsi que les parents et familles, le gouvernement vise la mise en place d'un réseau plus accessible, coordonné et de grande qualité qui répondra mieux aux besoins actuels des enfants et

¹ La Loi de 2014 sur la garde d'enfants et la petite enfance a reçu la sanction royale à la fin août 2015.

² Tiré de la page internet : <https://www.ontario.ca/fr/page/modernisation-des-services-de-garde-denfants>. Consulté le 16 octobre 2016.

³ « Modernisation des services de garde en Ontario : Échanger nos réflexions, renforcer nos partenariats, travailler ensemble », document de travail publié en 2012, <https://lc.cx/5vsX> (consulté le 16 octobre 2016), p. 2.

⁴ *Ibid.*, p. 3

des familles¹. Selon cette loi, chaque gestionnaire de système de services se dote d'un plan de programmes et de services pour la garde d'enfants et la petite enfance dans son aire de service². Ce plan doit englober plusieurs aspects du système de programmes et de services pour la garde d'enfants et la petite enfance dont, entre autres, une approche axée sur les enfants et les familles de l'Ontario, des expériences de qualité et des résultats positifs pour les enfants au moyen d'un cadre provincial qui guide la pédagogie et un personnel et des professionnels réfléchis, compétents et qualifiés³. L'élaboration du plan, sa révision et son approbation se font en collaboration avec les entités prescrites, tels les conseils scolaires et autres services communautaires connexes. Ce plan est mis en œuvre lorsqu'il est approuvé au niveau de la municipalité et/ou d'un conseil d'administration de district des services sociaux. Le gestionnaire de système de services doit, entre autres, élaborer et administrer des politiques locales, coordonner la planification et le fonctionnement des programmes et services pour la garde d'enfants et la petite enfance⁴.

En 2014, le gouvernement ontarien a instauré le programme *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance* pour assurer la qualité des programmes et services pour la petite enfance. Ce document-ressource sert de guide d'apprentissage professionnel pour soutenir la pédagogie et le développement du curriculum ou programme d'apprentissage dans les

¹ « Modernisation des services de garde en Ontario : Échanger nos réflexions, renforcer nos partenariats, travailler ensemble », document de travail publié en 2012, <https://lc.cx/5vsX> (consulté le 16 octobre 2016), p. 4.

² Énoncé tiré de la Loi de 2014 sur la garde d'enfants et la petite enfance de l'Ontario, Section VI, paragraphe 51 (1). <https://www.ontario.ca/fr/lois/loi/14c11#BK58> (Consulté le 14 octobre 2016).

³ *Ibid.*, paragraphe 49 (1). Ces trois aspects figurent parmi une liste de quatorze trouvés dans le document.

⁴ *Ibid.*, Information puisée des paragraphes 51 et 56.

programmes de la petite enfance¹. Parallèlement à ce document-ressource, l'Ontario doit accroître la capacité des services de garde agréés, puisque, à l'heure actuelle, environ 20 pourcent des enfants ontariens âgés de 0 à 4 ans fréquentent des services agréés de garde d'enfants. Cependant, puisque la recherche montre que la demande est plus élevée, le gouvernement ontarien s'engage à doubler la capacité des services de garde d'enfants, permettant ainsi à environ 40% des enfants âgés de 0 à 4 ans de fréquenter de tels services. Tout en prodiguant de l'aide à la population dans la vie de tous les jours, cet investissement, continue de faire la promotion de l'apprentissage et du développement de la petite enfance².

5.5 La Section des services d'enfants de la Ville du Grand Sudbury

Malgré l'absence d'un système national d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, les provinces ont maintenu l'élaboration de leurs plans d'action et ont ouvert la voie aux investissements dans les services éducatifs et de garde d'enfance qui, en retour, ont permis la mise sur pied de comités consultatifs et de plans d'action au niveau communautaire. Contrairement à l'enseignement public, dont l'accès est considéré comme un droit de la famille et de l'enfant, la garde d'enfants est une responsabilité individuelle dont la famille doit s'acquitter. De façon générale, il revient toujours aux parents de trouver un service de garde pour leur enfant. C'est la disponibilité d'un programme pour leur enfant et non la qualité d'un programme qui demeure l'enjeu principal de plusieurs. Depuis bien des années, la « Section des services d'enfants » de la Ville du Grand Sudbury et le « Réseau des superviseurs des programmes

¹ « Comment apprend-on- Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance », 2014, p. 5 (consulté le 16 octobre 2016). Lien internet?

² Information tirée du communiqué intitulé « L'Ontario investit dans de nouvelles places en services de garde d'enfants », le 22 septembre 2016. <https://lc.cx/5veF>, (consulté le 28 octobre 2016).

d'apprentissage et de garde des jeunes enfants » s'assurent que les familles de la collectivité ont accès à des programmes de qualité, en fonction des critères établis au niveau provincial. L'énoncé de mission témoigne de l'engagement de la Ville du Grand Sudbury à fournir un excellent accès à des services municipaux et à une direction de qualité dans le cadre du développement des aspects social, environnemental et économique de la Ville.¹

Un registre des garderies agréées constitue l'étape initiale pour une famille à la recherche d'un service éducatif et de garde d'enfants. Le processus de demande centralisé lui permet d'inscrire le nom de l'enfant ou des enfants sur la liste d'attente de tous les programmes de garde agréés et de toutes les agences en milieu familial du Grand Sudbury.

Le programme des Services d'enfants de la ville du Grand Sudbury fournit à la population, un point d'accès central où cette dernière peut obtenir de l'information et de l'assistance quant aux services disponibles en matière de centres de garde éducatifs et de centres de l'Ontario pour la petite enfance et la famille. Des rapports de collaboration, une programmation de qualité inclusive, une planification et promotion de l'autogestion pour renforcer les capacités de leadership, de réflexion et d'apprentissage continu et émergent ne sont que quelques principes gouvernants de ce modèle consultatif². Ce modèle permet de renforcer la capacité des organismes participants et leur fournit un appui dans la prestation de services de qualité. « L'amélioration de qualité est un périple qui s'appuie sur les liens tissés et un sérieux

¹ Document intitulé « Indicateurs de la qualité des programmes » (s.p.), révisions 2006 et 2010, consulté le 26 octobre 2013.

² « Amélioration de la qualité en consultation (mars 2016) – Modèle consultatif d'amélioration de la qualité de la VGS », (s.p.). Document obtenu des Services d'enfants de la Ville du Grand Sudbury et consulté le 28 octobre 2016.

engagement à tous les niveaux tant au sein des organismes qu’avec les partenaires, les parents et les services externes »¹.

En 2014, la publication de l’outil pédagogique provincial *Comment apprend-on?* a modifié la méthode d’évaluation de la qualité des programmes de la Section des services d’enfants de la Ville du Grand Sudbury. Cette ressource d’apprentissage professionnel, constitue un outil de réflexion critique, conçu pour les éducatrices et éducateurs dans le domaine de la garde d’enfants et pour les programmes destinés à la famille. Elle appuie l’élaboration de programmes façonnés par les points de vue sur les enfants, par le rôle des éducatrices et éducateurs et des familles, et par les relations entre eux². Cet outil, ancré solidement dans une approche socioconstructiviste, souligne l’importance des interactions attentives et affectueuses entre les éducatrices et les jeunes enfants, ces derniers étant des individus à part entière, compétents et capables de faire leurs contributions, et qui ont leurs propres centres d’intérêts et points de vue. En reconnaissant ainsi le bien-être affectif et le développement social et cognitif, et l’importance de se concentrer sur ces domaines de façon holistique, l’environnement et les expériences vécues incitent les enfants à explorer leurs idées, à approfondir leurs théories et à interagir avec les autres par le jeu. Reconnaisant également le lien étroit entre l’enfant et la famille, cette approche engage les familles dans ce processus et offre aux éducatrices et éducateurs des possibilités régulières de

¹ « Amélioration de la qualité en consultation (mars 2016) – Modèle consultatif d’amélioration de la qualité de la VGS », (s.p.). Document obtenu des Services d’enfants de la Ville du Grand Sudbury et consulté le 28 octobre 2016.

² Tiré du document intitulé « *Comment apprend-on? Pédagogie de l’Ontario pour la petite enfance* », 2014, p. 11. Du site internet : <https://lc.cx/Jnhf>, consulté le 14 octobre 2016.

réfléchir et de discuter de façon critique avec d'autres personnes sur des questions de pédagogie et de pratique dans un esprit d'apprentissage et de perfectionnement professionnel continu¹.

Collectivement, l'agence Ressources pour l'Enfance et la Communauté (REC) est un organisme caritatif qui offre aux parents, aux enfants et aux professionnels de nombreux services et soutiens communautaires pour améliorer et appuyer l'inclusion, l'intégration et le bien-être des enfants partout dans la région du Nord de l'Ontario². Cette agence fournit, entre autres, les programmes de perfectionnement professionnel aux éducatrices et éducateurs, selon les besoins indiqués.

5.6 La quête vers la qualité – Structure versus processus

La qualité de services de garde éducatifs constitue maintenant la ligne de conduite. C'est l'objectif visé qui s'insère dans une multitude de documents qui sont publiés à cet effet³. Au niveau international, les politiciens, chercheurs et éducateurs s'intéressent à l'étude de la qualité des services de garde depuis les années 1990. La cible est la « haute » qualité⁴, voire le « au-

¹ Tiré du document intitulé « *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance* », 2014, p. 11. Du site internet : <https://lc.cx/Jnhf>, consulté le 14 octobre 2016.

² Tiré du Rapport annuel 2013-2014, p. 9 du site internet <https://lc.cx/5vnR> et consulté le 14 octobre 2016,

³ À titre d'exemple: Loi de 2014 sur la garde d'enfants et la petite enfance (<http://www.ontario.ca/fr/lois/loi/14c11>), « *Oui ça nous touche encore : Une enquête auprès des garderies éducatives et des centres CPE au Canada* » du Conseil sectoriel des ressources humaines de garde à l'enfance, 2013 (<https://lc.cx/5vhG>) et OCDE (2012), *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264167025-fr>, pour n'en nommer que quelques-uns. Documents consultés le 27 juillet 2015.

⁴ The Economic Promise of Investing in High-Quality Preschool: Using Early Education to Improve Economic Growth and the Fiscal Sustainability of States and the Nation, 2006, (<https://www.ced.org/pdf/Economic-Promise-of-Investing-in-High-Quality-Preschool.pdf>). Consulté le 27 juillet 2015.

delà » de la qualité¹. D'une part, l'uniformité qui assure un standard de service, sachant que les éducatrices des services de garde éducatifs ont reçu une formation de base dans le domaine. Toutefois, et d'autre part, chaque milieu de garde s'inscrit dans un contexte spécifique en ce qui a trait à ses réalités socioéconomiques, culturelles et sociales². La qualité des interventions dépend largement de la cohérence entre les actions et les valeurs, bref, du savoir-être que le personnel éducateur véhicule³. Ce savoir-être représente les attitudes ou façons d'agir et de ressentir à l'égard des individus qui se trouvent dans l'environnement en commun. Une attention toute particulière doit être portée à la notion d'interaction, car même l'imposition de modèles pédagogiques prédéterminés peut occasionner des difficultés d'application des indicateurs de qualité requis, si le savoir-être n'est pas reconnu.

Définissons deux dimensions de qualité qui retiennent l'attention des politiques actuelles : la « qualité structurelle » et la « qualité des processus ». Les articles recensés, en effet, soulignent l'expérience bénéfique des services de garde éducatifs, chez les enfants, à condition que ces deux dimensions de qualité soient atteintes. Les paramètres énoncés à l'intérieur de chaque dimension sont appuyés par de nombreuses recherches⁴.

Inspirées du modèle écosystémique de Bronfenbrenner, qui suggère que le développement de l'enfant résulte d'interactions multiples entre l'enfant et son environnement, Bigras et Lemay y

¹ Titre de l'œuvre des auteurs Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., 2007.

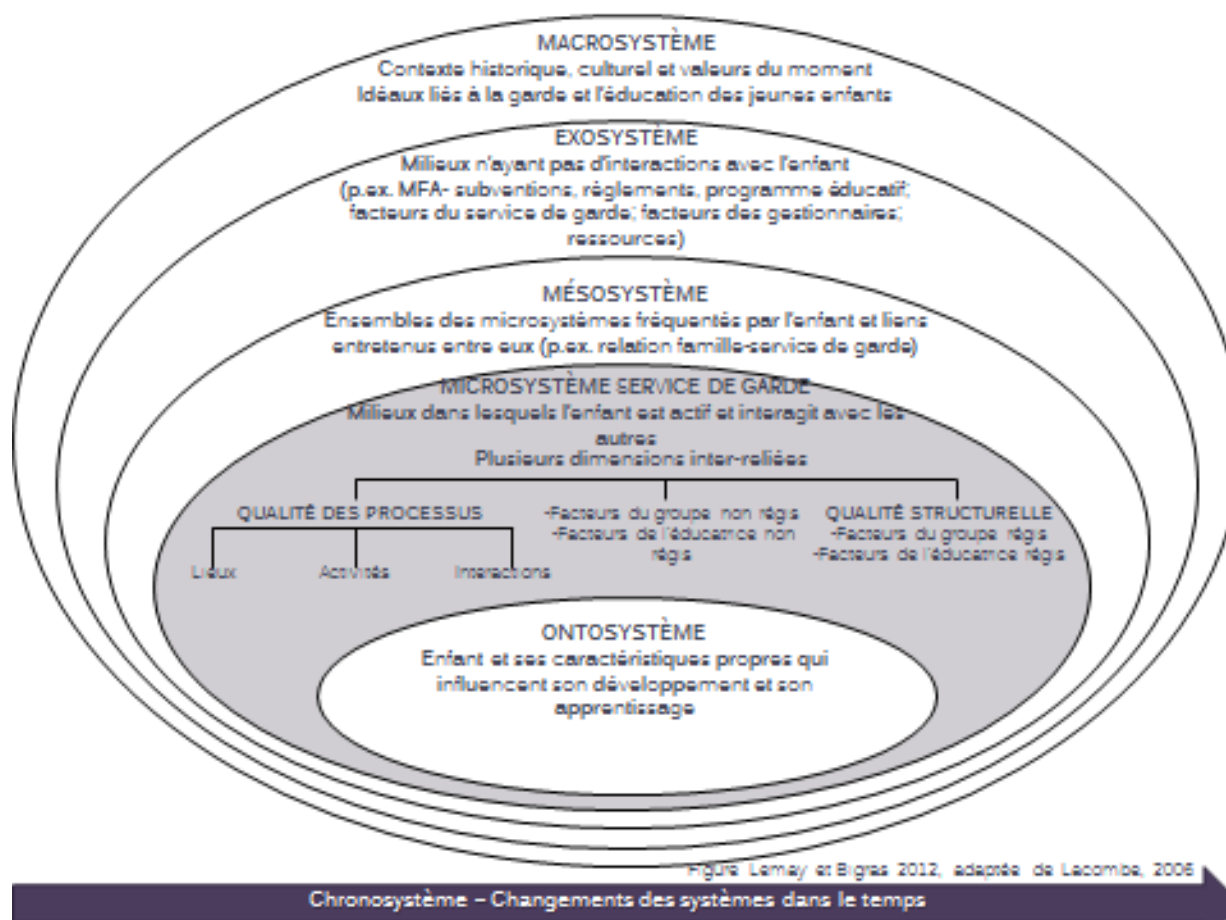
² Lalonde-Graton, M., *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*, 2003, p.39.

³ Lalonde-Graton, 2003, p. 43.

⁴ Les travaux suivants sont retenus: Bigras et Japel, 2007, Bigras et Lemay, 2013, OCDE, 2012, Pianta et coll., 2005, Slot, P. et coll., 2015, Helburn et Howes, 1996, Moss et Pence, 1994, Love, J., et coll., 2003, Thamason et LaParo, 2009, Vernon-Feagans et coll., 2007, Montie et coll., 2006, Bowman et coll., 2001.

insèrent les dimensions de qualité structurelle et de qualité de processus (figure 5.3) au niveau du microsysteme; c'est-à-dire, au niveau dans lequel l'enfant est actif et interagit avec les autres'¹.

Figure 5.3: Un modèle écosystémique de la qualité des services de garde éducatifs²



La dimension « structurelle » est définie comme étant la « réglementation étatique »¹: le ratio éducatrice-enfants, la taille du groupe, la formation et l'expérience du personnel. Cette

¹ Lemay et Bigras 2012, p. 260.

² Lemay et Bigras 2012, adaptée de Lacombe, 2006. Document consulté le 18 mai 2015. Du site web : <https://lc.cx/5v7Vv>.

dimension jette les fondations qui assurent une qualité des processus : programmes pédagogiques, relations entre le personnel et les enfants, communication entre le personnel et les parents (OCDE, 2012)².

Les processus sont plus difficilement maniables puisqu'ils se produisent durant les interactions quotidiennes des enfants avec le personnel éducatif, c'est-à-dire, les routines, les transitions quotidiennes, bref, les moments vécus par l'enfant³. L'éducatrice se doit d'être consciente de son approche en tout temps afin de fournir des interactions de qualité qui constitueront l'étayage nécessaire pour encourager le développement langagier et conversationnel de l'enfant. Lorsque les éducatrices fournissent aux enfants des modèles linguistiques adaptés, au cours des premières années de vie, Gardner-Neblett et Gallagher avancent que les enfants ont davantage de chances de développer de meilleures compétences linguistiques⁴. L'amélioration de la qualité des interactions adulte-enfant est prétendument influencée, entre autres, par le nombre d'enfants par groupe, le style d'interaction, le nombre de tours de rôle, et le vocabulaire adapté à l'âge des enfants.

¹ Bigras et Japel, 2007, p. 6.

² Bigras et Japel, 2007, p. 13.

³ Bigras et Japel, 2007, p. 7.

⁴ Du document de Gardner-Neblett, N., & Gallagher, K. C. (2013) (s.p.). *More than baby talk: 10 ways to promote the language and communication skills of infants and toddlers*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. Les auteurs tirent cette information des travaux de McCartney K. *Effect Of Quality of Day Care Environment on Children's Language Development* et consulté le 28 août 2015. <http://mtbt.fpg.unc.edu/>.

5.7 Et que dire de cette qualité? Un consensus est-il possible?

Quels sont les buts en éducation de la petite enfance? De quoi les enfants ont-ils besoin pour se développer et pour apprendre? Comment déterminer ce qui est le plus important pour leur apprentissage? Quels sont les rôles des adultes, de leur famille et de leurs pédagogues? Voilà certaines questions qui continuent d'être évoquées par des théoriciens provenant de différentes disciplines. Cependant, toute discipline qui s'intéresse aux services de garde éducatifs se doit de concilier les connaissances déclaratives avec les connaissances procédurales, le « *knowing that* » et le « *knowing how* » qui fondent le domaine de l'éducation de la petite enfance¹. L'intégration doit être conçue à la fois en tant que processus (*integrating*) et produit d'une construction (*integrated*)².

Trois grandes tendances ont attiré l'attention du public sur les soins et l'éducation à la petite enfance : 1) les années 1960-1980 ont vu une participation croissante, durant l'après-guerre, des femmes au marché du travail pour combler les besoins en main d'œuvre. Ceci a eu un impact sur l'économie et sur les attitudes de la société. La gamme de services de garde d'enfants s'est accrue; 2) un consensus a émergé parmi les professionnels et, dans un contexte élargi, parmi les parents à l'effet que les jeunes enfants devraient être exposés à une variété d'expériences éducationnelles; et 3) l'accumulation de recherches convaincantes indiquaient que les jeunes enfants étaient des apprenants plus compétents que ne le reflétaient les pratiques actuelles³. Avec l'avènement de la neuro-imagerie, les recherches menées dans le domaine de l'éducation de la

¹ Lenoir, Y. et Sauvé, L., 1998, p. 138, citant Hermerén (1985).

² Lenoir, 1991 : Lenoir, Y., « L'interdisciplinarité : aperçu historique de la genèse d'un concept » dans *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 2, no 2, 1995, p. 227-265.

³ McCartney, 2007 : Pendant la première année de leur vie, plus de la moitié des nourrissons sont placés dans un type de service ou un autre. Un autre fait impressionnant : plus des trois quarts des familles avec de jeunes enfants dépendent de ces services en appui à l'emploi maternel.

petite enfance se penchent davantage sur le fait que la qualité des expériences vécues par l'enfant influence les processus chimiques qui interviennent dans le développement de son cerveau¹. En retour, le développement cérébral, voire neurologique, agit sur le développement global et la réussite éducative de l'enfant d'âge préscolaire². « *There can be no question that the environment in which a child grows up has a powerful impact on how the child develops and what the child learns* »³.

Conséquemment, les différents paliers de gouvernement travaillent maintenant collectivement avec les entreprises et communautés pour l'établissement d'un consensus de qualité qui permettra aux enfants d'âge préscolaire d'atteindre leur plein potentiel. Des principaux thèmes-cadres sont établis, à partir de dialogues qui se poursuivent entre conseils d'experts et de chercheurs éminents du domaine du développement de l'enfant, de la médecine, de l'économie, de l'éducation, de l'entreprise sociale et même la neurobiologie et la génétique⁴. Les recherches effectuées lient la prospérité future d'une communauté à l'habileté des dirigeants à favoriser la santé, l'apprentissage et le bien-être des jeunes enfants. Le *National Center for Infants, Toddlers, and Families*, dans un article publié dans son journal *Zero to Three* (mai 2008) avance que le cerveau humain est programmé pour reconnaître le langage et pour discriminer les différences subtiles qui, en retour, facilitent la production d'énoncés verbaux et la reconnaissance éventuelle

¹ Cantin et coll., 2012.

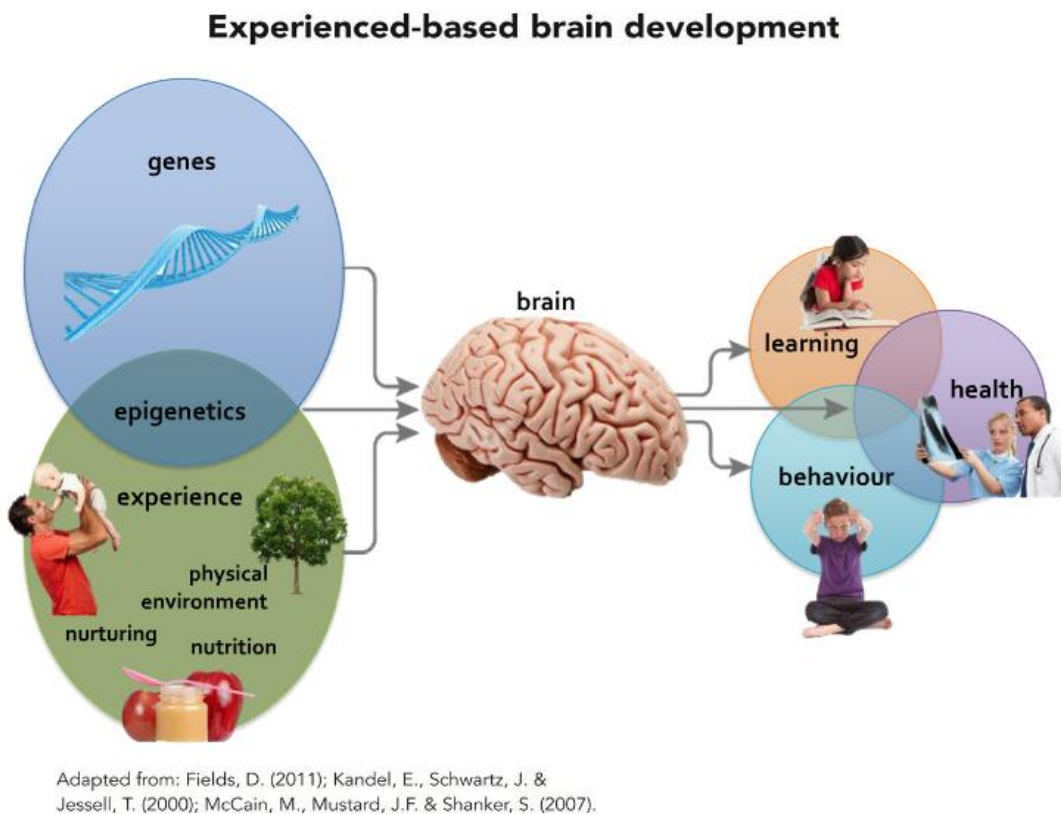
² Donnée cueillies dans le document de Cantin et coll. (2012) qui reprend les propos de Fraser Mustard dans son document *Early Years Study 2 : Putting Science Into Action*. Toronto, Ontario : Council For Early Child Development. (2007).

³ Bowman, 2001, p. 1.

⁴ *Commencez tôt, commencez bien, Cadre de travail du Manitoba pour le développement de la petite enfance*, Novembre 2013 (consulté le 7 mars 2015) http://www.gov.mb.ca/cyo/pdfs/sess_ECD_framework.fr.pdf.

de règles grammaticales propres à une langue¹. Il ajoute que c'est l'environnement social, dans lequel se trouve l'enfant, qui peut, entre autres influencer la taille du lexique éventuel de l'enfant. L'organisme conclue que le potentiel génétique de l'enfant (figure 5.4) est certes nécessaires, mais que l'ADN n'est pas uniquement l'élément responsable pour l'apprentissage du langage².

Figure 5.4: Développement du cerveau axé sur les expériences³



¹ *Zero to Three*, May 2008, vol. 28, no. 5. Information cueillie dans la section FAQ - Brain Development, consulté le 18 juin 2015. <https://lc.cx/5vXr>.

² *Ibid.*, May 2008, vol.28, no.5.

³ McCain, M.N., J.F. Mustard et K. McCuaig (2011). *Le point sur la petite enfance 3 : Prendre des décisions, agir*. Toronto : Margaret & Wallace McCain Family Foundation.

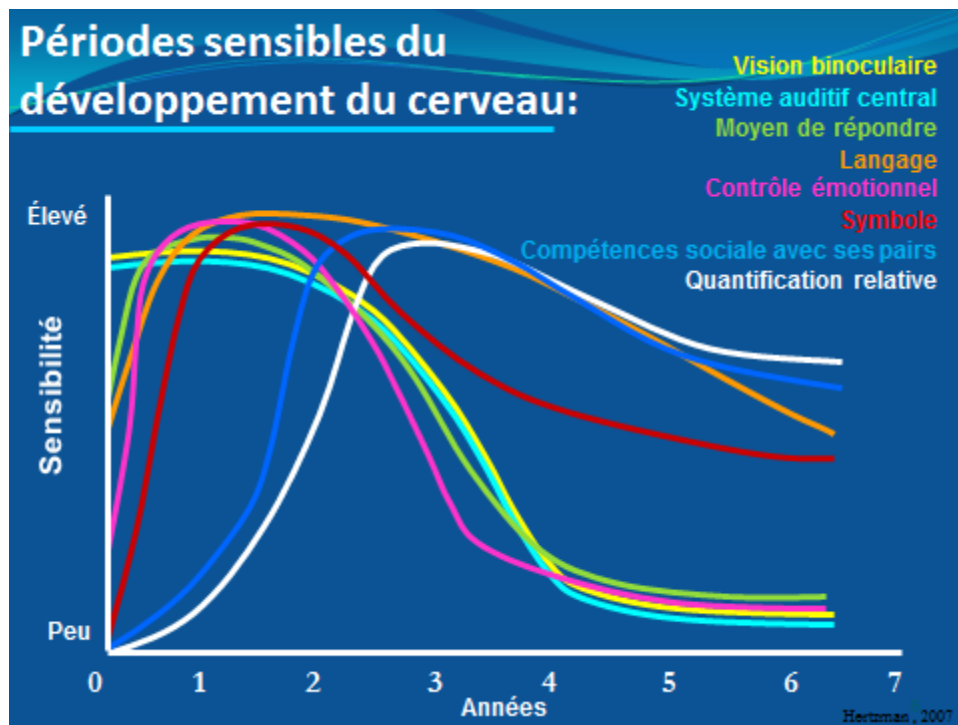
Par ailleurs, d'autres chercheurs dont Herling, Irwin et coll., McCain, Mustard et McCuaig, inspirés de la neuroscience, proposent des modèles pragmatiques qui suggèrent, entre autres, que la floraison¹ des différents circuits du cerveau de l'enfant (sensoriel, moteur, émotionnel, cognitif) est directement proportionnelle aux expériences vécues pendant les trois premières années de vie de l'enfant². « L'influence réciproque entre l'environnement et l'hérédité pendant la petite enfance détermine la trajectoire future de l'apprentissage, de la santé et du comportement »³. L'élagage synaptique (figure 5.5), qui survient ensuite, maintient les apprentissages neuronaux de façon durable.

¹ *floraison synaptique* : augmentation de la densité synaptique pendant les trois premières années de vie;
élagage synaptique : période pendant laquelle les synapses rarement utilisées disparaissent. Source : *Stimulation précoce du nourrisson?* Document consulté le 18 juin 2015, <https://lc.cx/5vBx>.

² Herling (2006), Irwin et coll. (2007), McCain, Mustard et McCuaig (2011).

³ McCain, Mustard et McCuaig, 2011, p. 3.

Figure 5.5: Périodes sensibles du développement du cerveau¹



Les études montrent, entre autres, que ce n'est plus la simple fréquence de participation à un programme de la petite enfance qui est un des indicateurs principaux d'impact chez l'enfant, mais bien l'encadrement soutenu de l'éducatrice pendant les activités et découvertes autonomes de l'enfant². L'attitude directive des adultes vis-à-vis du développement de l'enfant s'est transformée graduellement en accompagnement et en facilitation. L'attribution d'un triple mandat aux éducatrices est observée à ce jour : soins de base (pour la santé et sécurité des enfants), éducation des enfants et socialisation en accompagnant les jeunes enfants dans leurs activités et leurs expériences quotidiennes; le tout étayé dans un environnement comprenant des

¹ Tiré du document « L'instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), 2010-2011, Offord Centre for Child Studies. <https://lc.cx/5vBR>, consulté le 18 juin 2015.

² Martin et coll., 2009.

activités et du matériel propice dont l'enfant a besoin. À cette complexité s'ajoute le lien étroit entre les habiletés cognitives de l'enfant et son développement langagier – une source importante d'apprentissage, selon Cloutier, par l'intermédiaire d'échanges verbaux, d'encouragement, de questionnement, etc. entre l'enfant et l'éducatrice¹.

Inspiré de la théorie de Vygotsky, Bruner, indique que, dans un contexte socio-culturel, l'enfant a l'occasion d'être en présence d'un modèle et de l'imiter². Le processus d'étayage, qui se fait lors des interactions entre l'enfant et « l'adulte-modèle », facilite ce qu'il qualifie de « construction d'une mini-culture ». Un va-et-vient continuuel semble se manifester entre compréhension et production lors de cet étayage; ce dernier servant d'encadrement social au développement de la pensée et du langage de l'enfant. Le langage ne peut être séparé de la culture; les deux étant complémentaires l'un à l'autre : « *Language and culture cannot be conceptually separated from one another: culture is the medium of language and language the vehicle of culture.* »³

Cette construction de mini-culture, entre l'adulte et l'enfant, est un phénomène social qui pourrait être susceptible d'une grande variabilité d'un centre à un autre⁴. Les recherches priment les services de qualité et ce sont celles-ci qui soutiennent les programmes-cadres légiférés. Plusieurs facteurs sont essentiels à la qualité d'un service de garde : la réglementation, la formation en matière d'éducation à la petite enfance, les salaires et conditions de travail, le

¹ Cloutier, 2012., p. 50 et 52.

² Bruner (2011), p. 288.

³ Bruner, 2001, p.10.

⁴ Bruner, 2011, p. 288.

nombre d'éducatrices et éducateurs par groupe d'enfants, la taille des groupes, les aspects éducatifs et l'instance responsable du service¹.

On voit donc que la qualité représente, pour bon nombre, un élément fondamental. Cependant, ce mot, loin d'être neutre, peut avoir différentes interprétations. Il semble être à la merci de son contexte social et du dialogue qui en découle². Nombreuses sont les disciplines qui exigent des indicateurs de qualité. Ce sont d'ailleurs les points pivotants de bien des organismes et ordres professionnels. Dahlberg, Moss et Pence, dans leur introduction, indiquent qu'il est plus facile d'apprendre et de parler le langage de la « qualité » puisque l'attente est de suivre des consignes et d'appliquer des techniques de façon appropriée³. Toutefois, selon les composantes d'un programme de qualité imposé, l'enfant est perçu comme un sujet unifié, réifié et essentialisé, en dehors des relations et du contexte. Ces composantes deviennent souvent difficile à saisir et à adopter, ce dernier étant incapable de s'ajuster à la complexité, aux valeurs, à la diversité, à la subjectivité et aux multiples perspectives pouvant se produire à l'improviste.. Bowman et coll. sont d'avis que l'application de normes a pour effet de minimiser la qualité puisque celles-ci détournent le focus au produit final plutôt qu'au point de départ. Pour eux, le niveau des normes mène à des résultats bien différents : celles qui sont trop inférieures encouragent la médiocrité; celles qui sont trop élevées entraînent un stress démoralisant; celles qui sont trop spécifiques

¹ Information cueillie dans le document intitulé « Facteurs essentiels à la qualité d'un service de garde » du site web <https://lc.cx/5vbf>, consulté le 27 avril, 2015.

² Moss, 1999, p. 3.

³ Dahlberg, Moss et Pence, 2007, p. xii.

limitent la créativité et la diversité; enfin, celles qui sont trop vagues diminuent l'imputabilité des tâches¹.

Selon une étude réalisée par les Services économiques TD², l'éducation constitue l'outil par excellence pour résoudre de nombreux problèmes économiques et sociaux. L'étude indique également que la mise sur pied d'un programme d'éducation préscolaire de qualité, accessible à tous les enfants et offert à un coût abordable pour les parents, serait bénéfique pour les enfants, les parents et pour l'économie en général. Une éducation de qualité, dès un bas âge, engendre, à long terme, des avantages sur le plan professionnel, augmente le taux d'emploi et réduit le taux et la durée du chômage, bref, elle mène à une économie innovatrice et productive. Les avantages que procure une éducation de grande qualité ont clairement été établis sur les plans à la fois social, politique, économique et culturel. Toutefois, des programmes de piètre qualité peuvent retarder le développement des enfants, gaspiller l'argent des contribuables et nuire, à long terme, aux efforts visant à améliorer les services préscolaires³.

Les programmes de services de garde éducatifs sont conséquemment contraints à de nombreuses évaluations interdisciplinaires, étant donné les pressions sociales, économiques et politiques liées aux ouvrages publiés sur le sujet. Puisque ces évaluations mènent à des modifications pédagogiques, regardons comment la formation continue peut outiller les éducatrices, entre autres, à être performantes pour l'emploi qu'elles occupent. Explorons davantage, au prochain

¹ Bowman et coll. (2001).

² Alexander, C., ÉTUDE SPÉCIALE, Services économiques TD, « L'éducation préscolaire présente des avantages généralisés et durables, le 27 novembre 2012, consultée le 31 août 2014.

³ McCain et coll., 2011.

chapitre, les bienfaits d'une formation continue, alimentée d'études interdisciplinaires, qui permettra aux éducatrices de parfaire leurs connaissances déclaratives et leurs connaissances procédurales en lien avec leur savoir-être.

Chapitre 6

6 L'accès à la formation continue et l'impact cherché

Les programmes de services de garde éducatifs sont contraints à de nombreuses évaluations interdisciplinaires, étant donné les pressions sociales, économiques et politiques liées aux ouvrages publiés sur le sujet. Puisque ces évaluations mènent à des modifications pédagogiques, regardons comment la formation continue peut outiller les éducatrices, entre autres, à être performantes pour l'emploi qu'elles occupent. Nous regarderons également les enjeux autour des formats variés de formation continue et des formateurs et formatrices qui sont sollicités; la quête de la qualité des programmes demeurant la cible continuelle.

6.1 Les programmes de formation continue offerts aux éducatrices en services de garde éducatifs

L'intérêt accru de plusieurs disciplines, dans le domaine de l'éducation de la petite enfance génère un consensus en ce qui a trait au concept de qualité des services éducatifs : formation collégiale/universitaire conforme aux connaissances nécessaires et aux données probantes, environnement physique approprié, excellente programmation pédagogique en place, nombreuses possibilités de formation continue¹.

Tout professionnel qui participe à diverses activités de formation continue vise à améliorer ses compétences professionnelles. La participation à l'apprentissage continu, relié au code de déontologie et normes d'exercice d'une profession réglementée, appuie les professionnels dans

¹ Martin et coll., 2009; Bowman et coll., 2001; Saracho et Spodek, 2006; OCDE, 2012; McCain, Mustard et McCuaig, 2011; Cantin, Bouchard et Bigras, 2012; Lambert, Abbott-Shim et Sibley, 2006; Weitzman et Greenberg; 2010

leurs efforts de développer et d'étendre leur connaissance et leur compréhension des valeurs et des comportements déontologiques essentiels pour exercer la profession¹.

Un éventail d'activités d'apprentissage formel et informel est à la disposition du professionnel. Il peut prendre la forme de discussions professionnelles planifiées avec des collègues, d'apprentissage autonome ou de groupe, de webinaires et blogues, d'analyse d'études de cas, de cours/programmes formels, de jumelage-observation, de ressources vidéo/audio, de participation à des conférences ou des ateliers, de réseautage, pour n'en nommer que quelques-uns². Il n'est pas facile de déterminer le type de perfectionnement professionnel qui est le plus efficace, Elliott (2006) indique que la variabilité du bagage et du style d'apprentissage des professionnels et l'habileté de l'employeur à trouver et financer un modèle de formation en cours d'emploi qui est adapté à la diversité des besoins du personnel complexifient cette démarche³.

Bigras et Bouchard examinent le type de formation recommandée en ce qui a trait au perfectionnement professionnel. Elles partent du type traditionnellement magistral et didactique, qu'elles jugent être clairement insuffisant et préconisent particulièrement le coaching sur le terrain. Le style de présentation est également clé; une variété d'activités permettant une

¹ Information tiré du document intitulé « Programme d'apprentissage professionnel continu – Guide du portfolio » de l'OEPE, p. 4. Du site web <https://goo.gl/PctvFw> et consulté le 28 juillet 2015.

² *Ibid.*, p.16

³ Elliott, A. (2006), « Early Childhood Education: Pathways to quality and equity for all children », *Australian Education Review*, Vol. 50, Australian Council for Educational Research Information. Tiré du site web: <http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=aer> et consulté le 28 juillet 2015.

meilleure intégration de la matière et provoquant un changement dans les comportements chez les participantes : présentation d'information combinée avec des démonstrations, des occasions de pratiquer, un coaching, etc. La rétroaction immédiate dans l'action semble particulièrement efficace. Celle-ci, combinée à une sélection d'objectifs personnalisés avec l'éducatrice amélioreraient l'adoption de nouveaux comportements¹.

Lorsque l'éducatrice praticienne intègre le milieu du travail, elle est équipée avec les connaissances théoriques et l'expérience pratique des stages qu'elle peut transférer et appliquer au contexte journalier du service de garde éducatif. Elle se joint à un milieu de travail, à une communauté caractérisée par un contexte culturel implicite et des routines établies. Elle suit et observe souvent les exigences, politiques et procédures qui sont déjà en place. Toute transmission de nouveau savoir du milieu de la recherche devient souvent difficilement accessible, une fois l'éducatrice en poste². Il en est de même pour plusieurs autres professionnels qui intègrent différents milieux de travail. Un fossé peut souvent se creuser entre nouvelles recherches et milieu de la pratique. Holm et Horn soutiennent qu'une réciprocité dynamique est essentielle entre théorie et pratique pour que l'innovation d'une profession gagne du terrain³. Selon ces auteurs, les connaissances des éducatrices et leurs habiletés exercent l'influence la plus marquante sur l'apprentissage des enfants. Souvent, c'est la mise sur pied de nouvelles réformes et énoncées, animées par les concepteurs de politiques sociales et les dirigeants gouvernementaux, qui met en branle des changements en lien avec les recherches et

¹ Bigras et Bouchard, 2011, p. 28.

² Bigras et Bouchard, 2011, p. 25.

³ Holm et Horn (2003) p. 176.

résultats récents. Les professionnels en milieu de travail sont souvent avisés de changements structuraux, sans toutefois connaître la démarche ou processus à suivre. Ces changements sont souvent diffusés par le biais de programmes d'apprentissage professionnel continu.

Reconnaissant que la profession d'éducateur et d'éducatrice de la petite enfance est un domaine dynamique qui ne cesse d'évoluer et de s'étendre, l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance de l'Ontario, à titre d'exemple, a ébauché un guide pour ses membres¹. Chaque membre doit remplir un outil d'autoévaluation afin d'identifier les besoins et priorités d'apprentissage professionnel. Le principe de haute qualité résonne dans le domaine de la fonction publique. Un service éducatif de garde « de haute qualité », sous-tend également des programmes de formation professionnelle de « haute qualité ».

Les ordres de réglementation professionnelle appuient de nombreuses activités d'apprentissage formel et informel, telles que mentionnées plus haut : À ces fins, plusieurs études ont été réalisées afin de tenter d'identifier ce qui rend une formation professionnelle efficace. Garet et coll. énoncent certaines caractéristiques préconisées : type de formation, durée de celle-ci, degré de participation (individuelle vs. collective)². En outre, certains éléments-clés complètent l'expérience recherchée: potentiel d'enrichissement du sujet, application possible et cohérence

¹ Programme d'apprentissage professionnel continu – Guide du portfolio obtenu en ligne: <https://lc.cx/Jxq7> et consulté le 21 juillet 2015.

² Garet et coll., 2000, p. 922. Consulté le 27 juillet 2015.

avec les expériences et critères recherchés¹. Tout comme Garet et coll., Bigras et Bouchard réitèrent que l'efficacité d'une formation continue de qualité se fonde sur une harmonisation des données magistrales, des démonstrations, de la pratique des nouveaux acquis et du coaching sur le terrain². L'OCDE confirme également l'importance que jouent les qualifications, le niveau d'études et le perfectionnement professionnel : ce sont ces éléments qui modifient l'aptitude du personnel éducateur qui, en retour produisent de réels changements dans la pratique se traduisant en gains, chez les enfants, comme en témoigne le schéma suivant dans le document de l'OCDE.

*Qualifications/niveau d'études/perfectionnement professionnel
du personnel ➡ qualité pédagogique ➡ résultats
des enfants (OCDE, 2012, p. 162)*

Des organismes multiservices, collèges communautaires, centres de ressources communautaires et gouvernements municipaux jouent souvent, de leur propre accord, un rôle critique dans le développement d'un cadre d'apprentissage professionnel en développant et soutenant des programmes d'apprentissage et des ressources qui mettent en valeur la profession d'éducateur et d'éducatrice en service de garde. De plus, depuis la publication du document

Dans le document « L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui » (AJEPTA), de 2006, une attention particulière est portée à l'apprentissage professionnel, selon les recommandations qui s'y trouvent. Créé en 2014, le document « Comment apprend-on? », qui sert de suivi au cadre d'apprentissage à l'AJEPTA, de pair avec la Loi de 2014 sur la garde

¹ Garet et coll., 2000, p. 29, Consulté le 29 avril 2015.

² Bigras et Bouchard, 2011, p. 26

d'enfants et la petite enfance (projet de loi 10), modernisent le cadre législatif et réglementaire des services de garde d'enfants¹. En particulier, des exigences sont prescrites en matière de formation, en ce qui a trait au fonctionnement de programmes et un plan de financement préétabli est fourni aux municipalités afin qu'elles puissent octroyer des subventions au personnel en service de garde éducatif qui désire obtenir de la formation continue².

Prenons à titre d'exemple deux pratiques professionnelles qui se croisent : celles de l'éducation de la petite enfance et celle de l'orthophonie. Les deux domaines s'intéressent aux développements du langage et de l'alphabétisation. Une compréhension des différents jalons de communication est nécessaire par les deux professions afin d'alimenter une interaction adaptée à l'âge de l'enfant³. Malgré cette vision commune, les deux utilisent différentes démarches, les perspectives variant entre les deux professions; l'orthophoniste focalise son attention sur les habiletés conversationnelles de l'enfant à l'intérieur d'un groupe et l'éducatrice focalise son attention sur le groupe entier et à l'éveil scolaire. Le rôle de l'orthophoniste est perçu comme celui d'expert itinérant et celui de l'éducatrice comme bénéficiaire de cette expertise. Toute mécompréhension du rôle et habiletés de l'éducatrice mène l'orthophoniste à fournir des conseils sous-évalués et inappropriés⁴. Il devient donc capital de reconnaître le champ de pratique de l'éducatrice, en ce qui concerne l'influence qu'elles exercent sur le développement du langage et

¹ Halfon et Dixon, 2015, p. 6.. Consulté 7 juillet 2015.

² Gardner-Neblett, N., & Gallagher, K. C. (2013). *More than baby talk: 10 ways to promote the language and communication skills of infants and toddlers*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute et consulté le 28 août 2015. <http://mtbt.fpg.unc.edu/>.

³ Brebner et coll., 2015.

⁴ El-Choueifati, et al, 2012, p. 151. Consulté le 8 février 2014

d’alphabétisation des enfants qui sont à leur charge¹. Comment l’orthophoniste peut fournir un soutien à un enfant qui fréquente un service éducatif de garde? Elle doit partir d’un modèle individuel de prestation à un modèle de qualité de co-enseignement, consultation et/ou de formation auprès des éducatrices. Par l’entremise d’une formation continue, un impact durable, touchant le développement du langage et l’alphabétisation, est cherché.

6.2 L’impact recherché : une applicabilité durable

Dans le cadre d’un plan de croissance professionnelle, les éducatrices en services de garde éducatifs, comme dans bien d’autres disciplines, peuvent entreprendre toute une gamme d’activités d’apprentissage professionnel. Afin de servir et de protéger l’intérêt public, l’Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance s’est développé de façon indépendante et a mis en œuvre des attentes spécifiques à la formation continue des membres en élaborant un programme d’apprentissage professionnel continu (APC)². Les trois composantes du portfolio du programme d’APC consistent d’un outil d’autoévaluation, d’un plan d’apprentissage professionnel et d’un dossier d’apprentissage professionnel qui se doit d’être examiné et mis à jour tous les deux ans. Ces documents, fondés sur les principes de l’apprentissage des adultes, aident les éducatrices à établir des objectifs d’apprentissage professionnel et à y jumeler des activités d’apprentissage qui leur permettront d’atteindre et de maintenir de façon durable ces objectifs.

¹ El-Choueifati, et al, 2012, p. 151.

² Guide du programme d’apprentissage professionnel continu. Site web consulté le 17 janvier 2016, <https://www.college-ece.ca/fr/Members/Pages/CPL-Program.aspx>, p. 6.

Des solutions rapides (par exemple, des gabarits à remplir ou des listes à cocher) ou des séances de formation uniques (d'une durée typiquement d'une journée) n'inspirent pas des modifications pédagogiques durables. Pour pouvoir apporter des changements durables et faire croître la pratique de manière probante, les éducatrices ont besoin de temps pour se rencontrer et réfléchir aux complexités de leur travail quotidien. La réflexion et la collaboration, de nos jours, sont d'ailleurs prônées et le contenu et la livraison du programme sont ajustés aux besoins, expériences et habiletés de chaque participante¹. Des attributs tels « intensif », « continu » et « individualisé » sont utilisés pour décrire le format qui aura un effet durable².

Pour qu'une formation continue en cours d'emploi soit bénéfique et durable, Bowman, Donovan et Burns sont d'avis qu'elle doit refléter les caractéristiques suivantes : (a) elle permet une mise en application des nouvelles connaissances, (b) elle est étalée sur une période plus longue qu'une journée, (c) elle a une composante individualisée, (d) elle offre un mentorat sur place et une rétroaction immédiate³. Une approche uniformisée ne peut donc pas être efficace devant un groupe de participants. La formation doit être ajustée à leurs besoins, expériences, éducation antérieure et habiletés⁴. Les auteures suggèrent donc que tout effort utilisé pour maintenir des normes de qualité doit être dynamique et permettre une évaluation continue et, selon le cas, des révisions lorsque les résultats sont contreproductifs. Selon elles, la recherche sur l'efficacité pédagogique a permis de constater que les enseignantes (dans ce cas les éducatrices) possèdent

¹ Penser, sentir, agir, Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance, document du Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013, p. 22-23. Consulté le 17 janvier 2016.

² Bowman, Donovan et Burns, 2001, p. 275.

³ *Ibid.*, p. 274.

⁴ *Ibid.*, p. 274.

des croyances préconçues de la matière enseignée, leurs élèves et leurs rôles et responsabilités qui influencent significativement leur attitude dans leur milieu de travail. Sachant que les salles de classe présentent souvent des environnements complexes, en raison des interactions multiples qui se chevauchent entre adultes, enfants, matériel et apprentissage lié à certains concepts, les éducatrices peuvent se fier à leur propre système de croyances, d'expériences et de priorités pour être productives¹.

En outre, Garet et coll. ont indiqué qu'une formation continue peut avoir un impact positif si elle est offerte dans un environnement propice à l'apprentissage par l'individu (ou les individus) qui a conçu le programme-même. En revanche, il semble exister une incertitude quant à l'impact d'une formation continue, est offerte dans des milieux variés et par des formateurs multiples². Guskey constate également que les expériences de formation continue sont souvent inefficaces en raison de deux facteurs : la motivation de l'éducatrice, vis-à-vis de cette formation, et le processus, typiquement nécessaire aux changements chez les éducatrices, ne sont pas pris en considération³. Une formation continue « efficace » comprend un contenu spécifique, un apprentissage actif, une cohérence avec ses connaissances en milieu de travail et une participation collective. Cette formation doit s'effectuer pendant une période prolongée (jusqu'à une durée semestrielle)⁴.

¹ Bowman, Donovan et Burns, 2001, p. 264.

² Garet et coll., 2008.

³ Guskey, 2002.

⁴ Desimone, L. M., 2011, p. 29 et consulté le 24 juillet 2015.

Le dialogue revêt une importance absolue, comme le proposait Malaguzzi, qui favorisait des rapports mutuels pour construire un environnement qui maximise les mouvements, l'interdépendance et les interactions¹. De cette perspective socioconstructiviste, le processus de « *faire sens* » (meaning making) facilite l'acquisition des connaissances². Dahlberg, Moss et Pence proposent une évaluation sur le terrain ou une évaluation dialogique qui « prend en perspective la contextualité, les valeurs, la subjectivité, l'incertitude, l'aspect provisionnel » par la réflexion, le dialogue et l'argumentation³. Ils perçoivent le concept de « qualité » comme étant une attribution machinale obtenue selon des spécifications et perspectives objectives tandis que « faire sens » nécessite l'approfondissement de ses propres perspectives en relation avec celles des autres⁴. C'est ce qui apporte cet élément d'impact durable. Le concept de « qualité » est utilisé à partir de gabarits construits avec des normes managériales prédéfinies et des critères de mesures spécifiques soumises à la connaissance et aux techniques de mesure de quelques experts, l'accueil et l'éducation des jeunes enfants n'ayant alors pour vocation que de livrer des sujets prêts à entrer dans le système scolaire obligatoire et à intégrer la société de consommation⁵. Le « faire sens » utilise une documentation, une réflexion pédagogique et une écoute active, bref, « un langage et des outils différents, qui donnent toute leur place à la contextualisation, à la subjectivité, à l'incertitude et au provisoire ». Les auteurs reconnaissent

¹ Rinaldi, C., 2006, p. 6.

² Certains documents de langue française privilégient la locution « Faire sens » pour « meaning making », mais d'autres écrits privilégient « meaning making ». Dans cette thèse, nous avons utilisé « faire sens » pour être en conformité avec l'usage courant dans la littérature, même si nous jugeons qu'il s'agit d'un anglicisme.

³ Dahlberg, Moss et Pence, 2007, p. 10.

⁴ *Ibid.*, p. 16.

⁵ Présentation du livre telle que trouvée sur le site <http://www.lefuret.org/mise-en-avant/au-dela-de-la-qualite.html> et consulté le 20 juillet 2015.

que cette approche est plus difficile que de simplement adopter un langage de la « qualité ». Cette perspective postmoderne¹ nécessite certaines conditions telles que l'ambiguïté, les paradoxes, la subjectivité, la démocratie, la créativité, la curiosité, les réflexions critiques et le désir de tenter des expériences et de croiser des frontières culturelles et disciplinaires. Si ces conditions ne sont pas réalisables, les auteurs sont d'avis que l'utilisation d'un langage de qualité (ex : contexte de concepts standardisés, stables et objectifs) subsiste².

Bigras et Bouchard évoquent, pour leur part, la théorie du comportement planifié en guise d'explication pour mieux comprendre ce qui influence l'adoption durable d'un nouveau comportement³. Selon ce modèle, la probabilité qu'un comportement soit adopté est directement liée aux aptitudes et attitudes personnelles de l'individu, particulièrement son attitude face au nouveau comportement, aux normes sociales et à la perception de contrôle de ce nouveau comportement. Si une personne perçoit que les apprentissages sont positifs et bien reçus par tous, elle acceptera davantage de les intégrer dans ses pratiques. S'ajoute à cette complexité des facteurs qui peuvent influencer ou mettre en jeu ces changements de comportement : roulement fréquent du personnel, nombre d'heures de travail, appui administratif, satisfaction d'emploi et motivation pour n'en nommer que quelques-uns⁴.

¹ Une perspective postmoderne « met en doute l'idée et l'espoir des Lumières », c'est-à-dire « un langage de qualité, savoir objectif ou innocent, qui détermine comment agir dans le monde selon des voies universelles et justes »,

Dahlberg, Moss et Pence, 2007, page 109.

² *Ibid.*, page 110.

³ Bigras et Bouchard, 2011, p. 14.

⁴ Défis et stratégies de recrutement et de rétention, Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, 2009, p. 61.

L'expérience d'apprentissage est souvent guidée par la motivation de ce que l'on peut en retirer; cette motivation pouvant varier d'interne à externe. Une motivation interne incite l'éducatrice à suivre un programme parce qu'elle a le vif désir intrinsèque d'améliorer ses aptitudes et d'actualiser ses connaissances, afin de pouvoir offrir un meilleur environnement d'apprentissage aux enfants dont elle s'occupe. Une motivation externe provient d'une pression d'une superviseure ou de collègues à participer à une formation quelconque, créant une ambivalence au sujet de leur participation au sein d'un groupe et au niveau de leur disposition à essayer de nouvelles stratégies¹. L'ensemble de valeurs, que les adultes ont développée toute leur vie, forme la base de tout ce qu'ils disent et de tout ce qu'ils font et joue le rôle d'un filtre qui laisse passer les idées qui concordent et qui bloquent les idées qui les contredisent².

On constate donc que l'apprentissage, même chez les adultes, est un processus de construction intimement lié au développement. Il est à la fois un processus d'auto-organisation psychologique et un processus d'enculturation par le biais d'une participation active, souvent en interaction avec d'autres personnes, dans des contextes sociaux variés³. Le processus d'apprentissage est également émotionnel. Lorsque les sentiments et les idées d'une personne sont en harmonie, celle-ci est prête à apprendre. Le fait de miser également sur les expériences qu'une éducatrice

¹ En avant avec Hanen, Manuel des animatrices pour les orthophonistes certifiées par Hanen et les animatrices autorisées du programme Apprendre à parler avec plaisir, 2010, p. 37-38.

² *Ibid.*, p.39.

³ Source sans auteur et sans date, consultée le 23 janvier 2016; site web: <https://lc.cx/SqGT>.

apporte à une formation continue, l'implique immédiatement dans le processus d'apprentissage. D'autres facteurs ont aussi une influence sur l'apprentissage de l'éducatrice: son style d'apprentissage, ses antécédents en matière d'apprentissage, son bagage culturel et langagier qui lui est propre¹.

*« La conviction que l'apprentissage consiste à modifier son comportement remonte si loin et est si omniprésente dans le domaine du développement humain que personne n'est libre de son influence. Le modèle d'apprentissage opérant, qui provient de cette conviction, attribue une plus grande importance au comportement de l'apprenante qu'à ses pensées ou à ses sentiments ».*²

L'application durable de stratégies, obtenues d'une formation continue est laborieuse. Elle ne dépend pas uniquement du contenu, mais aussi du contexte et du processus. Harwell souligne que ce sont ces éléments qui, au fil du temps, déterminent la haute qualité d'une formation continue. Notamment, l'appui des administrateurs est critique pour que le contexte soit propice aux changements proposés. C'est, selon elle, ce qui éveille la connaissance de soi à partir des explorations accumulées de façon commune. Une activité commune est favorable car elle permet aux participantes et administrateurs d'interagir, d'étudier, de discuter ensemble et de s'entraider lors de l'application des nouvelles stratégies. Sans ce contexte, l'auteure est d'avis que si les stratégies présentées contredisent les croyances de la participante, sur le plan individuel, celle-ci retourne habituellement à ce qu'elle faisait auparavant.³ Harwell souligne également

¹ En avant avec Hanen, Manuel des animatrices pour les orthophonistes certifiées par Hanen et les animatrices autorisées du programme Apprendre à parler avec plaisir, 2010, p.45.

² *Ibid.*, p. 46.

³ Harwell, S., 2003; l'auteure se réfère en particulier à ce que Bandura, 1995, Schunk, 1981, Zimmerman & Ringle, 1981 ont qualifié de « social persuasion as a powerful means of changing beliefs », p. 4.

l'importance du contenu. Ce dernier doit être lié à des stratégies pertinentes qui apporteront des changements chez les enfants et qui faciliteront davantage leur apprentissage. Par ailleurs, le contenu doit approfondir les connaissances des apprenantes, en ciblant des habiletés pédagogiques spécifiques.¹ Enfin, le processus, qui est lié à la pratique des stratégies apprises sur une période de temps prolongée, est tenu d'être axé sur la recherche et l'enseignement contextuel dans un environnement familial et permettre une rétroaction par les pairs.² Cette rétroaction devient un élément clé, selon Stephen Covey qui, parmi les sept habitudes de ceux qui réussissent tous ce qu'ils entreprennent, a identifié l'écoute active et l'empathie comme facteurs clefs de la réussite³. La prochaine section s'y attardera davantage.

6.3 Les styles d'apprentissage, la rétroaction et le coaching (mentorat) chez les adultes

« Nous écoutons avec nos yeux ». Voilà ce que Bousquet proposait en s'adressant « aux visuels » et « aux auditifs »⁴. Vermersch a distingué davantage l'impact de ce qui arrive dès le moment où l'on prend conscience de chaque moment vécu; c'est le mode préréfléchi qui est activé tandis que le mode réfléchi s'active lorsque le vécu fait l'objet d'une conscience expresse⁵. Il soutient que « chaque phase de vécu engendre en permanence de nouvelles rétentions, et si ces rétentions ne sont pas mobilisés par un acte (par exemple : suivi conversationnel pour comprendre ce qui a

¹Harwell, S., 2003, p. 8.

² *Ibid.*, p. 8.

³ Stephen Covey, 1990.

⁴ Bousquet, I., 2006. p. 4.

⁵ Vermersch, P., 2004, p. 73 et accédé le 15 décembre 2015.

été vécu), elles disparaissent de manière aussi passive »¹. Cet acte devient donc important non seulement pour les apprenantes d'une formation continue, mais également pour le/la formateur/formatrice. Penchons-nous tout d'abord sur les participantes, en élaborant comment les styles d'apprentissage influencent le coaching et la rétroaction, tous deux des stratégies actives dans le processus d'apprentissage.

Knowles évoque plusieurs maîtres des temps, tels Confucius, Lao Tseu, Aristote, Socrate et Plato, pour n'en nommer que quelques-uns, pour souligner qu'ils avaient tous en commun le fait d'avoir œuvré auprès d'adultes et non d'enfants. Aussi, pour eux, le concept de l'apprentissage était perçu comme étant un questionnement actif plutôt qu'un traitement passif d'un contenu transmis². Au fil du temps, cette notion différente d'apprentissage a été associée à l'andragogie. C'est à Knowles que l'on doit l'emploi de ce concept. L'auteur a même distingué la pédagogie de l'andragogie. Pour lui, la pédagogie est liée à l'éducation des enfants qui met l'accent sur l'enseignant, car c'est lui qui décide de ce que l'enfant apprendra, quand il l'apprendra et comment il sera évalué. L'andragogie, cependant, signifie que l'apprenante choisit elle-même ce qu'elle apprend. Il dit entre autres : « Si nous savons pourquoi nous apprenons et si cette raison correspond à l'idée que nous nous faisons de nos besoins, nous apprendrons vite et efficacement »³.

¹ Vermersch, P., 2004, p. 73.

² Knowles, M., 1990, p. 27.

³ Khan, S., 2003. s.p.

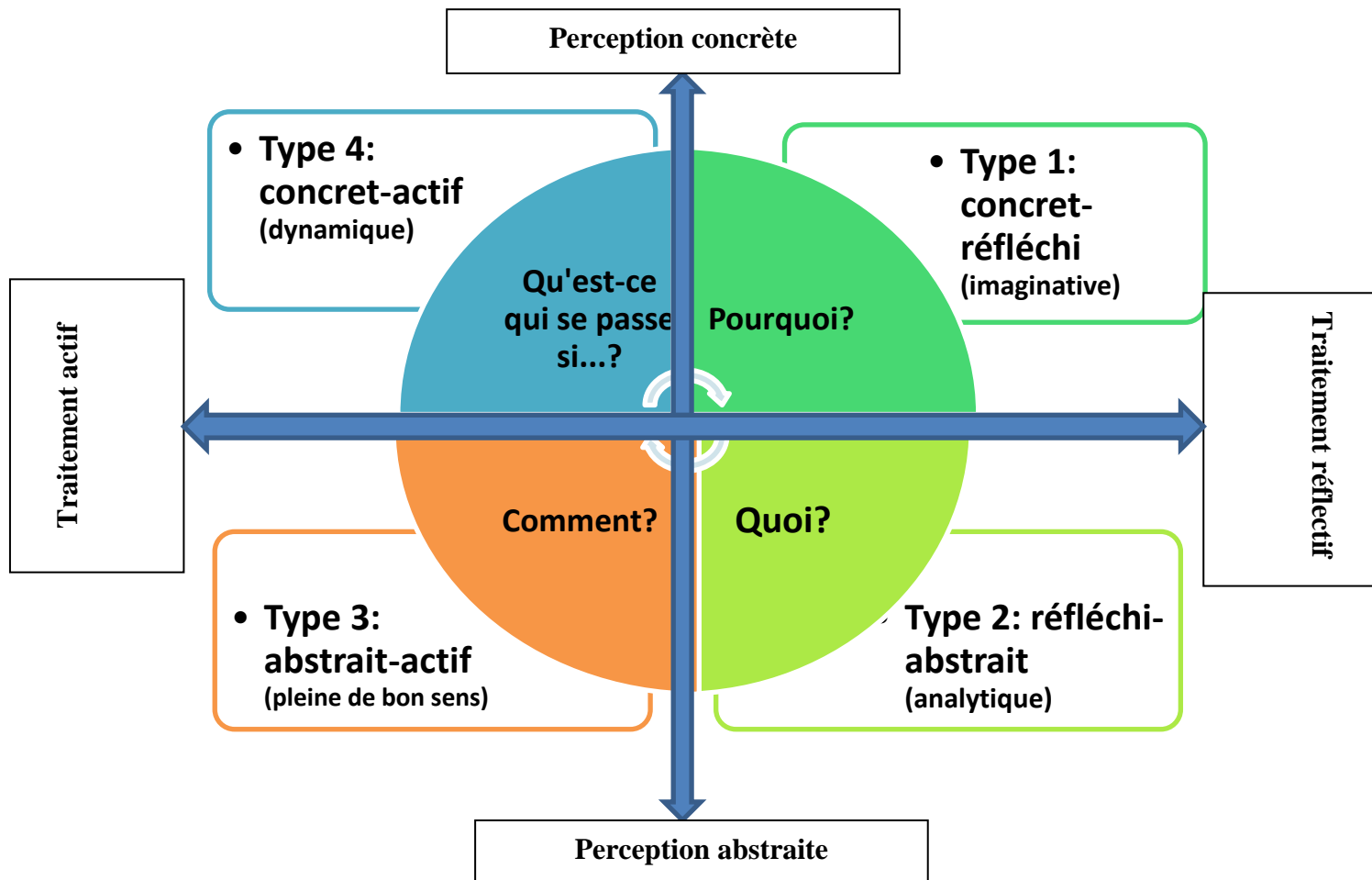
Hanft et coll. sont du même avis; les apprenantes adultes étant des autodidactes qui maximisent leur apprentissage de nouvelles informations à partir d'expériences et d'associations antérieures¹. Enthousiasme, participation, ennui, hostilité : voilà que quelques expressions qu'un formateur peut constater sur le visage des apprenantes qui participent à une formation continue. Elles arrivent avec leur propre ensemble de valeurs, d'expérience de toute une vie, de styles d'apprentissage différents, d'antécédents différents en matière d'apprentissage et d'un bagage culturel et langagier qui leur est propre². Tout comme une approche axée sur l'enfant semble donner des résultats favorables à son développement, tel est le cas également pour l'apprenante adulte. Un enseignement plus holistique, plus axé sur les apprenantes et plus souple commence par la compréhension des différents styles d'apprentissage³. Le modèle de Kolb nous permet de déterminer la manière dont nous percevons et traitons l'information (figure 6.1).

¹ Hanft et coll. (2004), p. 19.

² Hanen Early Language Program, 2010, p. 45.

³ *Ibid.*, p. 48.

Figure 6.1: Le modèle de Kolb (1976)¹



L'apprenante concrète perçoit l'information mieux lorsque l'apprentissage commence par des situations réelles ou imaginaires qui ont un rapport quelconque avec leurs expériences antérieures. L'apprenante abstraite privilégie un apprentissage qui commence avec des faits, concepts et théories². L'apprentissage est bouclé par le traitement de l'information, de façon active (en essayant des idées) ou réflexive (en réfléchissant pendant un certain temps)³. Les auteurs du programme, inspirées du système 4MAT de McCarthy, y associent quatre styles :

¹ Adapté de Kolb, D., 1976, Learning Style Inventory, Self Scoring Test and Interpretation Booklet; Hanen Early Language Program, 2010, p. 48-50. <https://lc.cx/Sqgx>.

² Hanen Early Language Program, 2010, p. 48-49.

³ *Ibid.*, p. 49.

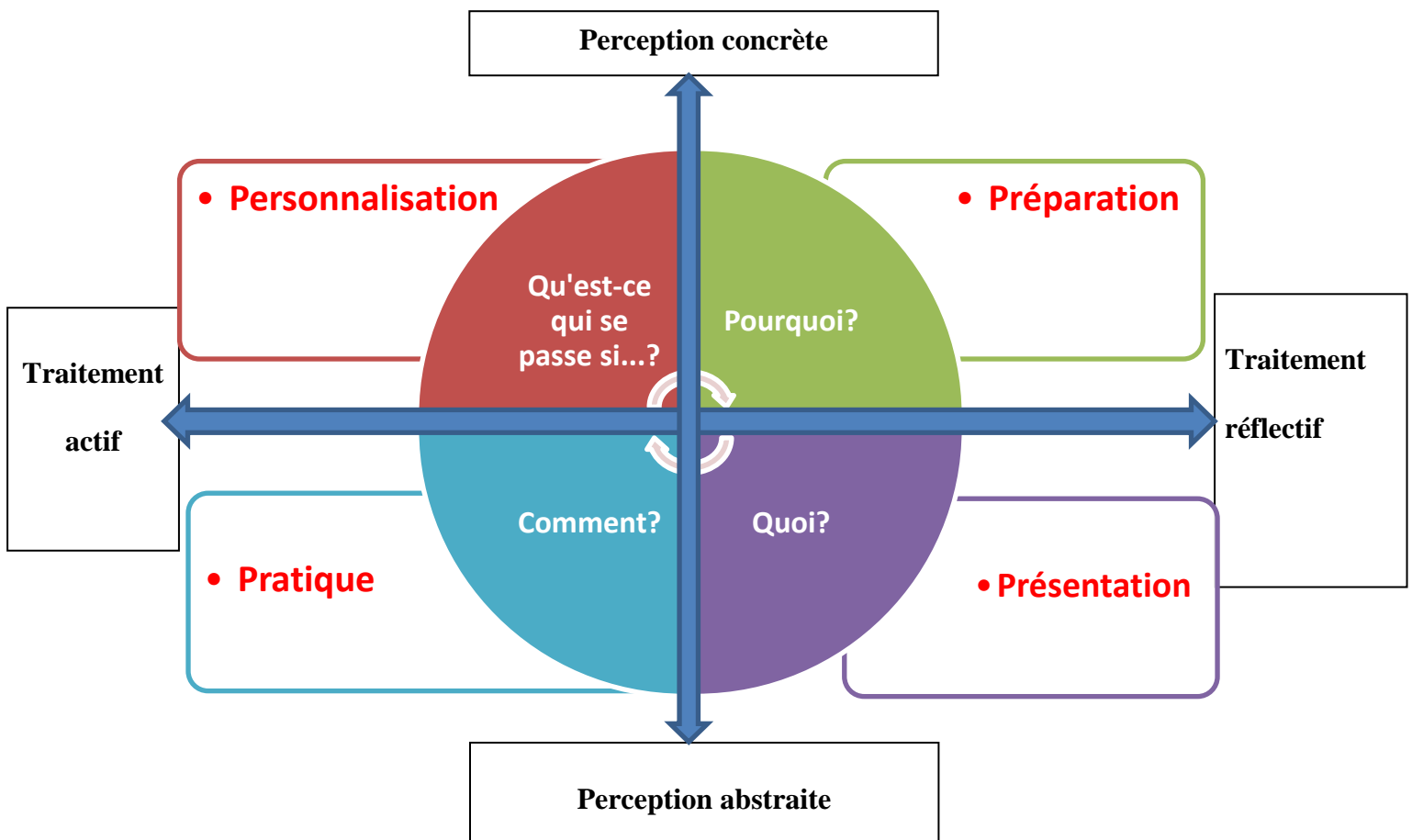
imaginatif, analytique, plein de bon sens et dynamique. Les apprenantes ont besoin qu'on leur enseigne les quatre styles, afin de se sentir à l'aise et de réussir une partie du temps¹. Constatant que ce sont ces ingrédients qui peuvent correspondre à un style d'apprentissage qui est privilégié chez une apprenante, Weitzman et Greenberg associèrent chaque quart du cycle d'enseignement ci-dessus à un « P » respectif: préparation, présentation, mise en pratique et personnalisation². Une synergie de ces 4 « P » permet à chaque participante de comprendre d'avantage tous les éléments qui mènent à une apprentissage, puisque le « P » qui correspond à son style d'apprentissage s'y trouve³ (figure 6.2).

¹ Hanen Early Language Program, 2010, p. 51-52.

² *Ibid.*, p. 51-52.

³ *Ibid.*, p. 51.

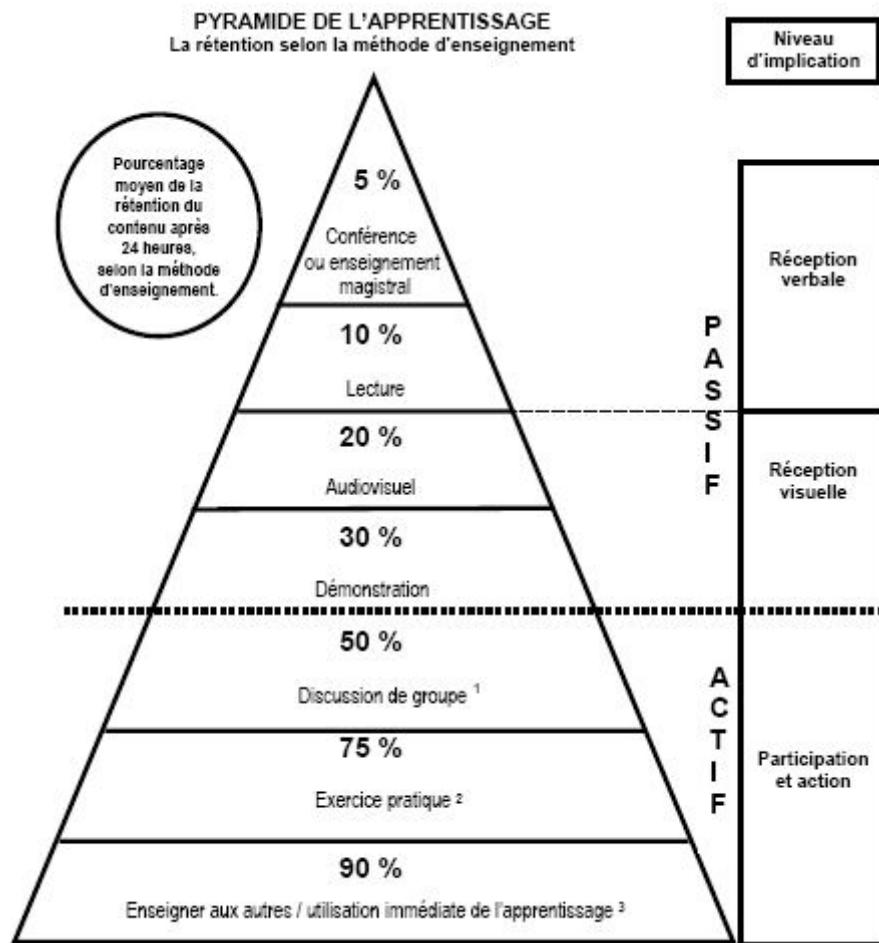
Figure 6.2: Le cycle d'apprentissage selon Weitzman et Greenberg (2010)¹



En 1969, Edgar Dale a élaboré une théorie qui démontrait que les apprenantes renaient davantage d'information à long terme lorsqu'elles « faisaient » contrairement à lorsqu'elles « entendaient », « lisaient » ou « observaient ». Sa recherche a mené au développement du « Cône d'apprentissage » (figure 6.3).

¹ Hanen Early Language Program, 2010, p. 52.

Figure 6.3: La pyramide de l'apprentissage de Dale¹



Lorsque les apprenantes possèdent déjà des préconceptions du monde autour d'elles, le formateur a l'obligation de tirer l'information déjà connue d'un sujet particulier et de guider les apprenantes vers une compréhension qui reflète en même temps la nouvelle information intégrée à leurs concepts et connaissances. La rétroaction et le coaching se veulent donc des approches interactives non-linéaires qui appuient une autre personne dans ses tentatives de raffinement de

¹ National Training Laboratories of Bethel (Maine, USA) à partir des résultats de recherches sur la mémorisation menées dans les années 1960 (<https://lc.cx/SqAk> et accédé le 31 janvier 2016).

connaissances et d'habiletés. La rétroaction permet la personnalisation de l'apprentissage. L'objectif est de permettre à l'apprenante de tirer ses propres conclusions afin qu'elle puisse prendre la responsabilité de son propre apprentissage¹. Le coaching est une méthode acceptée de formation continue dans le domaine de la petite enfance depuis les années 1980². Joyce et Showers constatent eux-mêmes que les participantes d'une formation continue apprennent toutes différemment. Dans cette logique, certaines apprécient la théorie, d'autres, les démonstrations, d'autres encore la pratique avec la rétroaction, et enfin, d'autres du coaching pendant les moments réels. L'étude que ces auteurs ont menée suggère que le transfert des connaissances n'est efficace qu'à un certain point, à partir du moment qu'on reçoit une formation: nous ne retenons que 10% de la théorie présentée qui, en retour ne nous permet d'acquérir que 5% des habiletés - sans transfert. Les démonstrations ne sont utiles que 30% du temps au niveau des connaissances apprises et 20% au niveau des habiletés acquises; la pratique avec rétro contribue à 60% des connaissances et acquisition de stratégies. Le coaching lors des moments réels contribue à 95% de connaissances, d'acquisition de stratégies et de transfert à d'autres contextes³. Cette synergie de méthode d'apprentissage se moulera au parcours de l'apprenante qui, en retour, la portera d'un niveau pré-sensible aux stratégies ciblées à une application consciente et durable.

¹ Hanen Early Language Program, 2010, p. 96-97.

² Hanft et coll. (2004), p. 26.

³ Joyce et Showers (2002), p. 78.

6.4 Les styles et compétences de formateurs et des formatrices

*« Notre caractère est fait d'habitude : Qui sème une pensée récolte une action. Qui sème une action récolte une habitude. Qui sème une habitude récolte un caractère. Qui sème un caractère, récolte un destin. »
(Stephen Covey, 2014)*

Quoiqu'il soit important de retenir les différents styles d'apprentissage des apprenantes, dans le contexte d'une formation continue, il est aussi impératif chez une formatrice de discerner ses propres styles et compétences. Celle-ci doit faire montre de compétences multiples pour, tout d'abord, animer une formation continue puis, pour aider les apprenantes à atteindre les objectifs visés et assimiler les stratégies présentées. Les apprenantes, pour leur part, recherchent certaines qualités chez le formateur/la formatrice, par exemple, l'honnêteté, la souplesse, de bonnes aptitudes de communication, une organisation cognitive, un enthousiasme¹. Chalvin a repéré dix-huit compétences de base chez les formatrices. Entre autres, la formatrice doit se perfectionner à la pédagogie des adultes, en se mettant au courant des nouvelles méthodes offertes et des outils pédagogiques en fonction des objectifs ciblés; comprendre la situation andragogique du groupe d'apprenantes; être capable de transmettre des connaissances à un groupe en établissant une bonne communication avec elles, peu importe l'hétérogénéité du groupe; tenir compte des objectifs et du programme prévu en maintenant le temps et le rythme voulus et en assurant l'organisation matérielle du programme; savoir se mettre à la place de l'apprenante en adaptant les cours au niveau de chacune; faire faire des études de cas, jeux de rôle, démonstrations; savoir-faire discuter efficacement les apprenantes; répondre aux questions et vérifier la

¹ Hanen Early Language Program, 2010, pp. 41-42.

satisfaction des réponses données; expliquer les points obscurs et s'adapter aux raisonnements des apprenantes¹. Bref, l'animatrice de la formation assume la responsabilité de garder les apprenantes sur la bonne voie confortablement². Elle cherche surtout à tisser des liens entre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales pour faciliter le maintien des acquis.

Malgré ces nombreuses compétences, il devient difficile à un formateur de bien s'autodiagnostiquer en tout temps, sachant surtout que son style peut varier selon ses propres paradigmes: son niveau d'expérience, de connaissances, de compétences, etc. Les formatrices peuvent elles-mêmes se reporter à leur propre système de croyances, d'expériences et de priorités pour être productives. Leurs attitudes peuvent déterminer leurs comportements et leurs attitudes peuvent déterminer leurs attitudes. Ces expériences et attitudes peuvent s'organiser en croyances. Les exigences du travail, dans son ensemble peut également influencer le succès de la formation³. Le rôle d'animatrice d'un groupe n'est pas statique; il se transforme selon le cycle d'apprentissage – tantôt professeure pour présenter des informations et diriger des discussions, tantôt facilitatrice pour permettre la personnalisation des informations⁴.

La formation de l'éducatrice se situe au cœur de tous les efforts qui favorisent la qualité des services au niveau préscolaire. Nul doute que la complexité écologique veuille que le collectif du

¹ Chalvin, 2004, pp. 7-8.

² Hanen Early Language Program, 2010, pp. 61.

³ *Ibid.*, pp.99-100.

⁴ *Ibid.*, p. 63.

travail, en situation d'incertitude, soit préconisé, afin de construire une version « objective » et « consensuelle » de la « réalité » quotidienne des éducatrices en service de garde éducatif. Toutefois, le « faire sens » constitue la voie essentielle qui traitera de leurs différents styles d'apprentissage et qui encouragera le dialogue et le réseautage en milieu de service de garde éducatif, qui en bout de ligne assurera une applicabilité durable.

Chapitre 7

7 L'utilisation de la langue française en situation minoritaire

Nous avons établi, au cours des chapitres précédents, le caractère interdisciplinaire inhérent au domaine de l'éducation de la petite enfance. Il en a résulté un intérêt croissant de la part des gouvernements, des organismes communautaires et des instances scolaires¹, pour ne nommer que quelques intervenants. De plus, les études des deux dernières décennies corroborent l'importance des cinq premières années de vie dans le développement des capacités de l'enfant, sa santé et son bien-être. Ce chapitre abordera un élément additionnel qui est également et particulièrement important chez les jeunes enfants qui sont exposés à plus d'une langue, surtout lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue minoritaire. Quoique ce sujet soit de grande envergure, nous en tiendrons à la réalité de l'apprentissage du français des jeunes enfants francophones en situation minoritaire. En 1982, la notion de vitalité ethnolinguistique fut attribuée à l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. Un parcours synoptique de l'acquisition langagière chez les enfants d'âge préscolaire sera brossé en guise d'encadrement pour la suite du chapitre. Ce processus d'acquisition langagière sera lié à l'aspect socioconstructiviste des interactions verbales au sein d'une famille, des réalités endogames et exogames, surtout dans le contexte d'un bilinguisme espéré. Le contexte éducatif devient rapidement, pour un enfant d'âge préscolaire, une préoccupation familiale et sociétale. La recherche démontre que le fait d'être exposé à la langue et à la culture françaises dans des contextes variés en bas âge a un effet déterminant sur la capacité d'apprendre et de s'épanouir dans un milieu scolaire francophone, vu la prédominance

¹ Coghlan, V., et Thériault, J.Y., 2002

évidente de la langue et de la culture anglaises en province¹. Nous examinerons, à partir de quelques données statistiques, la vitalité de la langue française, particulièrement dans la région du Grand Sudbury et l'impact que crée la présence d'enfants de familles exogames sur les services et le personnel de garde éducatifs.

7.1 Les droits des minorités : l'Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés (1982)

Le Canada est un pays multiculturel qui reconnaît deux langues officielles². Les langues française et anglaise en tant que caractéristiques fondamentales de l'identité canadienne et l'importance des droits en matière linguistique sont clairement reconnues dans la Charte canadienne des droits et libertés, qui est enchâssée dans la Loi constitutionnelle de 1982. De surcroît, pour que le Canada reste uni, la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme soutient, depuis les années 1960, que le pays doit reconnaître les langues des « peuples fondateurs »³. Même la Cour suprême du Canada a affirmé que « la présence de deux communautés linguistiques distinctes au Canada dans la vie canadienne constitue l'un des fondements du régime fédéral établi en 1867 »⁴.

¹ Vincent, L., Directrice des Services aux francophones, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, s.p., s.d.

² Landry, R., 2010, p. 63.

³ Landry, R., 2014, p. 1 et consulté le 13 février 2016.

⁴ Landry, R., 2014, p. 1-2.

Proclamée en 1985, la Loi sur les langues officielles comprend trois grands objectifs, soit : l'égalité du français et de l'anglais au sein du Parlement, du gouvernement du Canada, de l'administration fédérale et des institutions assujetties à la Loi sur les langues officielles; le maintien et l'épanouissement des communautés de langue officielle en situation minoritaire au Canada; l'égalité du français et de l'anglais dans la société canadienne¹. Le Commissariat aux langues officielles est un service qui veille à promouvoir la dualité linguistique canadienne et la mise en œuvre intégrale de la Loi sur les langues officielles². Les articles 16 à 23 soulignent singulièrement les deux langues officielles de la Charte. L'article 16, par exemple, s'attarde sur l'égalité de statut ainsi que des droits et privilèges égaux du français et de l'anglais, quant à leur usage dans les institutions du Parlement et du gouvernement du Canada. Nous nous intéressons plus particulièrement à l'article 23, le pilier de la dualité linguistique, qui confirme les droits en matière d'éducation des enfants des communautés anglophones en situation minoritaire dans la province de Québec et des enfants des communautés francophones en situation minoritaire dans le reste du Canada³. L'article 23 reconnaît le droit à l'instruction dans la langue de la minorité et vise : 1) la transmission des valeurs linguistiques et culturelles (dans un établissement de la minorité) ainsi que 2) la réduction des pouvoirs de domination du groupe majoritaire (droit exclusif de gestion). Plus que la simple exigence d'enseignement dans la langue de la minorité, cet article établit que la survivance et le développement du groupe et de sa culture dépendent

¹ Puisé du site web du Commissariat aux langues officielles - <https://lc.cx/SqPx>, consulté le 13 février 2016.

² *Ibid.*, consulté le 13 février 2016.

³ Feuille de route pour les langues officielles du Canada 2013-2018 : Éducation, immigration, communautés, <http://www.pch.gc.ca/fra/1363882822690#se6.2> et consulté le 13 février 2016.

d'un milieu de vie dans la langue de la minorité qui se concrétise par un établissement scolaire de langue officielle géré exclusivement par la minorité¹.

La responsabilité de l'enseignement d'une seconde langue officielle dans les écoles étant confiée aux gouvernements provinciaux et territoriaux, le gouvernement du Canada contribue, depuis plus de 40 ans, à soutenir leurs efforts. En conséquence, aujourd'hui, plus de 2,4 millions de jeunes Canadiens et Canadiennes, partout au pays, apprennent une seconde langue officielle. Plus de 341 000 sont inscrits dans des programmes d'immersion en français, ce qui représente une augmentation de 12 p. 100 au cours des dernières années². En Ontario, une hausse du nombre d'élèves dans les écoles françaises à 101 711 est également rapportée³. Le nombre d'enfants qui fréquentent les centres de garde éducatifs de langue française ne figure pas parmi ces calculs et ne semble pas être disponible.

En outre, du côté employabilité, le consensus général qui subsiste chez les employés canadiens est que les langues officielles du Canada sont des atouts pour les Canadiens, aux quatre coins du pays⁴. En effet, le français constitue pour bien des jeunes et leurs familles un capital linguistique qui leur permettrait : « [...] un meilleur accès au marché du travail dans un contexte de

¹ Pilote, A., et Magnan, M-O, 2008, p. 49 et consulté le 17 février 2016.

² *Ibid.*, p. 49.

³ Puisé du site web de Radio-Canada - <https://lc.cx/SqWk> et consulté le 17 février 2016.

⁴ Feuille de route pour les langues officielles du Canada 2013-2018 : Éducation, immigration, communautés, <http://www.pch.gc.ca/fra/1363882822690#se6.2> et consulté le 13 février 2016.

mondialisation. Dans ce sens, la langue devient objet de commodité et possède une valeur marchande, d'où l'importance du bilinguisme pour les jeunes »¹.

Une pleine compréhension des besoins de la minorité linguistique francophone est exigée pour la mise en œuvre de l'article 23, car les minorités linguistiques ne peuvent pas être toujours certaines que la majorité tiendra compte de toutes leurs préoccupations linguistiques et culturelles². Doucet a précisé également que le fil conducteur de la jurisprudence relative à l'article 23 était la prise en charge par les communautés de langues officielles minoritaires de la gestion de leur système scolaire afin d'assurer un enseignement de qualité égale dans leur langue à celui dont bénéficie la majorité et de favoriser le développement et l'épanouissement de ces communautés³. Le système scolaire en Ontario assure le fonctionnement d'écoles financées par les fonds publics en Ontario; soit les écoles qui offrent à la fois des années d'études élémentaires et secondaires. À l'heure actuelle, de nouveaux fonds ont été dédiés à la création de places de garderie sécuritaires, de haute qualité et agréées dans les écoles où la demande est forte dans toute la province. La province a déjà alloué des fonds pour construire des salles de services de garde agréés, qui permettront de créer des nouvelles places de garderie dans les écoles de l'Ontario. Toutefois, ces fonds publics n'assurent pas les frais des services de garde éducatifs. Dernièrement, le Ministère de l'Éducation a annoncé la création et le financement de centres de

¹ Pilote, A., et Magnan, M-O citant Diane Gérin-Lajoie, 2008, p. 56.

² Information puisée du document intitulé « Le printemps de l'éducation promis par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, 2005 et consulté le 21 février 2016. <https://lc.cx/SqWY>.

³ Information puisée du site web: <https://lc.cx/SqWm> et consulté le 21 février 2016.

l'Ontario pour la petite enfance et la famille¹. Clairement, le « noyau foyer-famille, voisinage-communauté » est l'assise communautaire de transmission linguistique et culturelle².

Certains auteurs insistent sur la nécessité d'aller « au-delà » de l'article 23 pour assurer un système d'éducation complet et efficace - en y ajoutant deux secteurs clés en éducation : la petite enfance et l'enseignement postsecondaire - les périodes de la petite enfance (0-6 ans) et de la jeunesse (15-30 ans) sont fondamentales au plan de la formation des identités et donc l'avenir des minorités de langue officielles au Canada³. Une socialisation linguistique précoce semble nécessaire pour que l'école, la pierre angulaire de la complétude institutionnelle puisse prolonger cette proximité socialisante⁴. Il devient donc nécessaire de se pencher sur l'acquisition langagière chez les enfants d'âge préscolaire. Malgré la présence de l'article 23 donnant accès à une éducation dans la langue minoritaire en contexte majoritaire, De Houwer estime qu'un environnement bilingue est bien plus fragile qu'un environnement monolingue, puisque la source pour l'une des langues peut se limiter à un seul des deux parents. Celui-ci devra veiller à ce que sa production linguistique soit d'une quantité et d'une qualité suffisante pour permettre à l'enfant d'apprendre la langue. Certains parents n'ont pas vraiment conscience de l'importance de ce

¹ Information puisée du document intitulé « Centres de l'Ontario pour la petite enfance et la famille - Un plan public », <https://lc.cx/SqWj> et consulté le 21 février 2016.

² Landry, R., 2010, p. 38.

³ *Ibid.*, p. 49.

⁴ *Ibid.*, p. 46.

rôle, mais ils seront malgré tout une source linguistique suffisante. D'autres en sont tout à fait conscients¹.

7.2 L'acquisition langagière chez les enfants d'âge préscolaire

Comme l'indique Dantier, « Quand un enfant apprend sa langue, ou, apprend les codes spécifiques qui déterminent ses actes verbaux, il apprend en même temps les exigences de la structure sociale dans laquelle il est inséré; son expérience se transforme par les apprentissages que l'exercice même de son discours, en apparence spontané, lui fait réaliser. La structure sociale devient le substrat de l'expérience de l'enfant : chaque fois qu'il parle ou qu'il écoute, il l'intériorise de plus en plus profondément, ce qui façonne son identité sociale »².

Hilton précise que le développement de la langue maternelle est un processus exceptionnel et unique - commençant avant la naissance, accompagnant la mise en place du réseau conceptuel et s'étalant sur toute une vie³. Elle brosse le profil attendu de l'acquisition du langage chez l'enfant d'âge préscolaire comme suit, tant sur le plan prosodique que sur le plan social : pendant la première année de sa vie, le nouveau-né entend des phrases qui sont également exagérées sur le plan phonologique ou plus précisément sur le plan prosodique⁴. Jusqu'au stade de la production des premiers mots, vers un an, l'enfant va donc traiter, de façon réceptive, énormément

¹ De Houwer, A., 2006, p. 43.

² Dantier, B., 2008, p. 8 et consulté le 19 février 2016.

³ Hilton, H., 2009, p. 129.

⁴ Par prosodie, Hilton réfère à l'allongement des voyelles avec contours amplifiés et poussées dans des fréquences plus hautes, à un rythme ralenti et l'intégration de plus de pauses.

d'énoncés courts, répétitifs, aux contours prosodiques distinctifs où les mêmes mots et les mêmes structures (toujours contextualisées) réapparaissent constamment.

Le bébé découvre petit à petit les frontières entre les mots, ainsi que la portée des mots grâce à sa maîtrise des contours prosodiques du langage et aussi à la nature hautement contextualisée, concrète et répétitive des énoncés étayés que les adultes lui adressent¹. Pour Hilton, cette saillance prosodique et syntaxique favorise le développement lexical chez les tout-petits, surtout en ce qui a trait, à la fois à l'acquisition des noms, suivis des verbes, suivis des adjectifs, et à la fonction communicative de l'énoncé dans lequel le mot se trouve.²

Dans la phase initiale de l'acquisition lexicale (11 à 18 mois), l'enfant apprend environ un mot par jour (un par semaine seulement, au tout début), pour atteindre un rythme de six mots (ou plus) en moyenne par jour vers l'âge de 3-4 ans. Cette croissance devient « exponentielle » pendant les années de scolarisation, avec la maîtrise du code écrit, les processus dérivationnels et conceptuels³. Les premières combinaisons de mots apparaissent un peu avant le deuxième anniversaire de l'enfant (son lexique productif se situe entre 50 et 100 mots). Trois degrés d'abstraction possible dans ses premières productions plurilexicales: des noms juxtaposés (sans

¹ Hilton, H., 2009, p. 112-114.

² *Ibid.*, p. 115.

³ *Ibid.*, p. 116.

fonctions morphosyntaxiques), les schémas-pivots (la fonction de l'un des deux mots a été « schématisée ») et les constructions où les deux mots de la combinaison peuvent varier¹.

Vers 18-24 mois, ces schémas combinent un mot pivot qui ne varie pas et un autre mot du lexique productif de l'enfant qui varie selon le message que l'enfant veut exprimer (plu, où, fini, d'autre, partie + un mot). L'ordre des mots dans un schéma-pivot peut refléter un agencement syntaxique canonique. Dans un premier temps (entre 2-3 ans) les constructions produites par l'enfant ressemblent aux schémas-pivots. Avec le temps, les traitements contextualisés donnent lieu à une abstraction, permettant à l'enfant de 3-4 ans de comprendre le sens de toutes les phrases transitives et de générer des phrases transitives quels que soient le sujet, l'objet ou le verbe². Pour participer de façon efficace au discours interactif, l'enfant doit pouvoir situer ses énoncés dans le cadre interactionnel, adoptant une perspective sur les événements et entités qui prennent en compte la perspective de son interlocuteur³.

Conséquemment, la variable qui semble être la plus connue et la mieux étudiée dans le domaine du développement du langage des enfants est une variable externe : le contact de l'enfant avec les mots et les structures de sa langue maternelle. Les enfants qui passent plus de temps dans des interactions adaptées à leur niveau et à leur portée attentionnelle comprennent et produisent plus

¹ Hilton, H., 2009, p. 118.

² Hilton, H., 2009, p. 119.

³ Par « *grounding* », Hilton évoque la perspective référentielle que l'enfant doit pouvoir ériger, maintenir et gérer dans son discours; il doit pouvoir exprimer sa propre attitude envers ces entités et ces événements, mais également comprendre celle de son interlocuteur et adapter le discours à ses réactions (p. 122).

de mots et utilisent des constructions plus rapidement que les enfants qui ont moins de contact avec le langage adressé aux enfants¹. En particulier, les interactions verbales « optionnelles » - qui ne concernent pas l'exécution de tâches nécessaires dans la vie de l'enfant : repas, hygiène, régulation des activités constituent les meilleurs prédicteurs des capacités verbales et cognitives de l'enfant à trois ans. Hilton soutient que, même après le début de la scolarisation, l'importance de ces échanges optionnels avec les parents demeure: le lexique des enfants qui participent régulièrement à des conversations à table en famille est plus varié contrairement aux enfants qui ne participent pas à ce type d'interaction soutenue, axée sur un thème élaboré². Les conclusions de Hilton sont parallèles aux constatations de Basil Bernstein et, similairement, de Hart et Risley qui ont démontré que les enfants de parents « loquaces » entendent jusqu'à 11 millions de mots par an, presque 4 fois plus que les enfants de parents « moins loquaces » (3 millions de mots par an)^{3, 4}.

Nous constatons donc que le nouveau-né n'a pas le même rapport affectif à la langue en voie d'acquisition qu'un enfant d'âge scolaire. L'assimilation du système utilisé pour communiquer avec la communauté est littéralement une question de vie ou de mort, de bien-être et de souffrance. La motivation n'atteint pas un statut de variable dans le domaine de l'acquisition de la langue maternelle (AL1), c'est plutôt une constante.⁵

¹ Hilton, H., 2009, p. 127.

² Hilton, H., 2009, p. 128.

³ *Ibid.* L'auteure citant les études de Hart et Risley « Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children », p. 128.

⁴ Basil Bernstein, 1975, p.70 décrit les codes restreint et élaboré.

⁵ Hilton, H., 2009, p. 131.

Prosodie, expressions faciales exagérées, phrases courtes et répétitives, langue concrète constamment contextualisée, étayage adulte des productions enfantines - sont des facteurs influents à l'émergence des premiers mots et énoncés. Hilton est d'avis que c'est la prosodie qui est la porte d'entrée en AL1, le « moyen du bord » linguistique qui permet par l'amorçage phonologique (*phonological bootstrapping*¹) toutes les autres acquisitions langagières².

Dans un contexte monolingue, où la même langue est parlée par chaque membre de la famille, l'on s'attend à ce que le jeune enfant, en grandissant, se mette à parler la langue qu'il entend autour de lui.³ Toutefois, dans un contexte bilingue et dès les premières paroles qu'il ou elle adresse à son bébé, le parent bilingue doit arrêter son choix quant à la langue, ou aux langues, qu'il va employer. En général, ce choix se fait de manière plus ou moins inconsciente, mais l'existence même de deux langues au foyer implique des choix qui portent sur chaque énoncé⁴. La prochaine section se penchera davantage sur la complexité de l'acquisition du bilinguisme.

¹ Hilton H., 2009, p. 132. Hilton cite les auteurs Morgan, J. L., & Demuth, K. (1996). *Signal to syntax: Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates. Les auteurs ont désigné « *phonological bootstrapping* » comme étant l'analyse phonologique que le jeune enfant fait du signal acoustique qui pourrait faciliter l'acquisition du lexique et de la syntaxe de sa langue maternelle; traduction libre.

² Hilton, H., 2009, p. 131.

³ DeHouwer, A., 2006, p. 35.

⁴ DeHouwer, A., 2006, p. 39.

7.3 Le bilinguisme

« On ne devient pas tous bilingues pour les mêmes raisons » (Daoust, 2011)

La section précédente nous a permis de constater que le simple fait d'apprendre sa langue maternelle comporte de fait plusieurs étapes et complexités. Quoi qu'il en soit, l'exposition à plus d'une langue est également réalisable; le bilinguisme faisant l'objet de nombreuses études dans la littérature consacrée à l'acquisition de la langue chez l'enfant¹. L'âge d'acquisition d'une ou de plusieurs langues, ainsi que la durée de l'exposition à cette langue ou ces langues semblent être parmi les enjeux critiques. La plupart des recherches semblent s'intéresser aux aspects linguistiques des pratiques langagières de jeunes bilingues compétents. Or, bon nombre d'enfants grandissent avec deux langues dès la naissance et, avec leurs familles, connaissent des problèmes attribués à leur situation bilingue. L'étude du bilinguisme familial précoce peut éclairer davantage les facteurs menant à un développement harmonieux du bilinguisme. Peu importe les langues auxquelles est exposé l'enfant, une de ces langues doit être stabilisée dans ses usages, ses interactions sociales pour que l'enfant y construise des modes d'accès au monde. De nombreuses interactions langagières de qualité avec l'enfant forment sa pensée par le langage dans une situation monolingue ou plurilingue. L'enfant bilingue est souvent comparé à l'enfant monolingue; et pour que le bilinguisme soit jugé acceptable, sa compétence linguistique doit être au moins aussi développée que celle du monolingue, dans chacune de ses langues. En effet, l'étude de l'enfant bilingue commence à être prise au sérieux par l'ensemble des chercheurs

¹ DeHouwer, A., 2006, p. 29.

acquisitionnistes¹, même si certains des travaux les plus influents sur l'acquisition monolingue restent les observations de jeunes enfants bilingues².

Définir le mot « bilingue » peut avoir ses défis, compte tenu de son caractère individuel. Être bilingue, c'est avoir la faculté de s'exprimer aisément dans deux langues différentes³. Toutefois, les nombreux écrits consultés ne s'arrêtent pas à la simple désignation du mot « bilingue » ou « bilinguisme ». La recension d'articles nous a permis de trouver, « naturellement bilingue », « bilinguisme simultané », « bilinguisme séquentiel », « bilinguisme additif », « bilinguisme soustractif », « bilinguisme coordonné », « bilinguisme précoce », « bilinguisme tardif », « bilinguisme composé », « bilinguisme passif », pour ne nommer que quelques-unes des appellations trouvées dans les textes consultés. Dans le contexte de cette thèse, chacune de ces appellations est justifiable avec les précisions qui suivent. L'enfant qui est exposé à deux langues dès la naissance devient « naturellement » bilingue si le contact est régulier avec chaque langue et si la langue dite « minoritaire », c'est-à-dire celle qui n'est pas parlée dans la société, est parlée régulièrement par l'un des proches. Ainsi, l'enfant apprend « naturellement » et simultanément à parler deux langues (« bilinguisme précoce simultané »)⁴. Ce bilinguisme peut également concerner un enfant dont les deux parents parlent une autre langue que celle du pays

¹ Les acquisitionnistes, selon Rast, R., et Taïeb, E. (2008), ont pour objectif prioritaire de mieux cerner les processus impliqués dans l'appropriation d'une langue, par exemple, l'influence de certains facteurs sur ces processus, comme la langue maternelle (L1), la connaissance d'autres langues étrangères, le type d'exposition à la langue cible ainsi que des facteurs cognitifs. Du document intitulé « Acquisition et interaction en langue étrangère », de la revue *Aile* (27), 2008, pp. 3-14. Consulté le 25 mars 2016.. <http://aile.revues.org/4717?lang=en>.

² De Houwer, A., 2006, p. 29-30.

³ Information puisée du site web « L'avantage bilingue », <http://thebilingualadvantage.com/quest-ce-que-le-bilinguisme/> et consulté le 22 février 2016.

⁴ Boiron, V., 2010, s.p., du site web : <https://lc.cx/Sqhc> et consulté le 1er octobre 2015.

où vit l'enfant. Certains auteurs parlent même de bilinguisme comme langue de naissance. Il s'agit de situations où le bilinguisme simultané précoce permet l'acquisition de deux langues¹. Pour Bijeljac et Breton, l'acquisition de la deuxième langue ressemblerait davantage à l'acquisition de la langue maternelle, soit parce qu'elles sont presque simultanées, soit parce que les capacités dont les enfants disposent pour leur langue maternelle restent actives pendant quelques temps et peuvent servir à l'acquisition d'une autre langue².

Dans la petite enfance, le développement bilingue s'opère de deux manières : simultanément ou successivement. Dans le développement bilingue simultané, l'enfant débute l'acquisition de la L1 et de la L2 en même temps, dans sa première année de vie. Cette situation est caractéristique des familles dans lesquelles les deux parents parlent couramment différentes langues maternelles. Souvent, la stratégie de communication avec l'enfant repose souvent sur l'utilisation d'une langue par parent³. Le cas du bilinguisme successif est beaucoup plus fréquent. L'enfant acquiert d'abord la L1, jusqu'à un certain niveau de maîtrise, avant de commencer l'apprentissage de la L2. L'enfant qui a grandi dans une famille avec une seule langue (L1) peut découvrir, à son entrée à l'école, une seconde langue (L2) qui est celle de l'école ou celle de la société qui l'entoure. La L1 est la langue dominante à la maison, celle que les parents parlent le mieux; la L2 est la langue dominante à l'école et il s'agit souvent d'une langue que les parents ne parlent pas bien⁴.

¹ Couëtoux-Jungman, F., et coll., 2010, p. 294-295.

² Bijeljac, R. et Breton, R., 1997.

³ Eurydice, 2009, pp. 21-22 et consulté le 20 juillet 2015.

⁴ *Ibid.*, p. 22.

De Houwer s'est grandement intéressée à l'itinéraire du développement langagier des jeunes enfants qui entendent deux langues depuis leur naissance. Elle indique que, pendant la première année, les enfants bilingues ne disent pratiquement rien, mais ils babillent et comprennent le langage contextualisé bien avant de commencer à parler. Puis, pendant leur deuxième année, ils commencent à parler, produisant d'abord des énoncés à un mot puis, vers la fin de la deuxième année, des énoncés plus longs, à deux ou trois mots. Pendant la troisième année, la production langagière prend son envol et les enfants produisent des énoncés à plusieurs mots, parfois déjà des phrases complexes. Il existe, cependant, énormément de variation interindividuelle concernant les âges auxquels les enfants bilingues font montre d'un type particulier de production langagière¹.

Il est non seulement nécessaire de prendre en compte l'exposition de l'enfant à la deuxième langue, mais aussi le statut linguistique (minoritaire/majoritaire) de cette langue dans la société. Selon des études effectuées dans le domaine de la sociolinguistique, ce n'est pas le bilinguisme en tant que tel qui risque de mener à une assimilation des communautés ethnolinguistiques minoritaires mais plutôt le type de bilinguisme développé. Le bilinguisme peut prendre la forme d'un bilinguisme additif ou d'un bilinguisme soustractif². L'acquisition d'un bilinguisme additif permet « l'addition d'une langue seconde, sans que cela n'occasionne de pertes sur le plan de la langue maternelle »³. À l'opposé, un bilinguisme soustractif se manifeste au détriment d'une

¹ De Houwer, A., 2006, p. 31-32.

² Coghlan, V. et Thériault, J-Y., 2002, p. 3.

³ Pilote, A., et Magnan, M-O, 2008, p. 57.

certaine maîtrise de la langue maternelle. Il tend à prédominer dans les milieux où la langue minoritaire est dévalorisée, mésestimée non seulement par le groupe dominant, mais aussi par les locuteurs qui ont intégré la valeur négative de leur propre langue¹. Ces milieux peuvent être familiaux, sociétaux et/ou institutionnels.

Certains auteurs sont d'avis que le bilinguisme n'a pas les mêmes effets selon qu'il est pratiqué par la majorité ou la minorité, par l'élite ou la masse, dans un contexte unilingue ou multilingue, en milieu hostile ou non, pour ne nommer que quelques scénarios². Pour Leclerc, le bilinguisme ne se révèle pas toujours positif pour les enfants des groupes minoritaires : la langue maternelle reste dominée dans la plupart des rôles sociaux et est dévalorisée à la fois par le groupe dominant et le groupe dominé. Bien que les minoritaires en retirent certains avantages socio-économiques, le bilinguisme devient une source de troubles affectifs, de crises d'identité, d'érosion linguistique, parce qu'il est un instrument d'acculturation et d'assimilation³.

Daoust croit qu'une situation minoritaire évoque une question de survie : il faut impérativement apprendre l'autre langue pour subsister. Il ajoute que, en situation majoritaire, un individu devient souvent bilingue par intérêt.⁴ Des recherches montrent que trois milieux de vie peuvent

¹ Couëtoux-Jungman, F., et coll., 2010, p.299.

² Leclerc, 1989, p. 10.

³ Leclerc, 1989, p. 10.

⁴ Daoust, P., 2013, blogue dans « Les rendez-vous de la francophonie », <https://lc.cx/Sq7k> et consulté le 11 février 2016.

assurer le développement d'un bilinguisme et d'un biculturalisme additifs équilibrés en milieu francophone minoritaire. Le vécu et les apprentissages de l'enfant dans trois milieux de vie façonneront son développement langagier et culturel. Ces milieux de vie sont la famille, l'école et le milieu social et institutionnel¹.

Selon plusieurs sociolinguistes, ce n'est pas le bilinguisme en tant que tel qui risque de mener vers l'assimilation des communautés ethnolinguistiques minoritaires mais plutôt le type de bilinguisme développé². Les choix linguistiques des adultes semblent être influencés par leur histoire personnelle et familiale et qu'ils sont en partie inconscients. Ces choix sont donc aussi émotionnels, ce qui peut influencer le développement émotionnel de l'enfant³.

À défaut de pouvoir assurer une vie communautaire de base en français, Landry croit qu'il ne reste qu'une option pour promouvoir le bilinguisme additif des enfants, celle d'une forte sensibilisation/conscientisation des parents et des membres de la communauté⁴. La prochaine section explorera davantage le rôle familial dans l'apprentissage d'une langue seconde.

¹ Allard, R. et coll., 2005, p. 28.

² Coghlan, V., et Thériault, J-Y, 2002, p. 3.

³ Couëtoux-Jungman, F., et coll., 2010, citant Hamad, 2004, p. 296-297.

⁴ Landry, R., 2010, p. 51.

7.4 L'apprentissage d'une langue seconde : le rôle familial

Allard et coll. se sont intéressés au milieu de vie pouvant assurer le développement d'un bilinguisme et d'un biculturalisme équilibrés en milieu francophone minoritaire. Ils ont, entre autres, suggéré que la famille, l'école et le milieu social et institutionnel contribuent et façonnent le développement du bilinguisme additif équilibré de l'enfant dans son vécu et ses apprentissages.¹ Cette section visera particulièrement le rôle familial, en ce qui a trait au développement d'un bilinguisme en milieu francophone minoritaire.

Le « bilinguisme familial de l'enfant », est le processus par lequel de jeunes enfants apprennent à fonctionner dans deux langues par le biais des interactions familiales². Chez les enfants dont un ou les deux parents parlent une ou les deux langues officielles du Canada, les premiers contacts avec cette langue ou ces langues se font donc dans la famille³. Quoique la famille soit l'instance première et irremplaçable d'éducation et de soins aux enfants, les parents ne mesurent pas forcément l'importance de leur rôle dans le développement du langage de l'enfant⁴. Compte tenu des différentes constellations linguistiques qui peuvent exister dans les contextes familiaux des enfants, les choix linguistiques des parents peuvent souvent être émotionnels, ce qui peut influencer le développement émotionnel de l'enfant vis-à-vis de son identité linguistique⁵. Pour

¹ Allard, R., et coll. 2005, p. 28.

² De Houwer, A., 2006, p. 30.

³ Landry, R., 2014, p. 1 et consulté le 13 février 2016.

⁴ Duguay, R., M., 2008, p. 28.

⁵ Couëtoux-Jungman, F., et coll., 2010, p. 297.

certaines parents bilingues, l'utilisation par l'enfant d'une seule langue aux premiers stades de développement du langage n'est pas considérée comme problématique¹.

La communication émotionnelle et affective est présente à la naissance. La découverte par les parents de ces compétences émotionnelles et affectives de leur enfant facilite la mise en place des interactions et de l'attachement précoce. L'interactionnisme est en action par un processus bidirectionnel - le bébé est soumis aux influences de ses parents, ce qui entraîne chez ces derniers des modifications². Ainsi, si l'enfant est exposé à deux langues dès la naissance, il s'y « attache » et devient « naturellement » bilingue si le contact est régulier avec chaque langue et si la langue dite « minoritaire » (celle qui n'est pas parlée par la majorité de la société) est parlée régulièrement par l'un des proches³.

Un élément semble mettre en jeu le bilinguisme familial de l'enfant; la forte croissance de l'exogamie (mariages mixtes ou interlinguistiques), surtout chez les jeunes couples en âge d'avoir des enfants; contribuant à une faible transmission du français comme langue maternelle⁴ aux enfants. En 2006, le taux d'exogamie chez les francophones était de 45 %. Parmi ceux-ci, 40% avaient un conjoint anglophone et 5 %, un conjoint allophone⁵. Landry, qui s'intéresse

¹ De Houwer, A., 2006, p. 41.

² Delion, P., 2014, p. 10.

³ Boiron, V., 2010, s.p., <https://lc.cx/Sqhc>, Consulté le 21 février 2016.

⁴ Statistique Canada définit la langue maternelle comme la première langue apprise et encore comprise.

⁵ Landry, R., 2014, citant Lachapelle et Lepage, p. 5.

grandement à cette question, note que, au total, de nos jours, à la maison, moins de quatre enfants sur dix (37 %) des communautés de langue française en situation minoritaire (CLFSM) parlent le plus souvent le français¹.

Une panoplie d'études empiriques montrent que les jeunes enfants bilingues sont capables, dès un très jeune âge (on suggère la deuxième année de vie), de sélectionner la langue attendue dans une situation donnée, et que la production de chacune des langues est peu marquée par l'influence systématique de l'autre². Selon ces études, les enfants bilingues étudiés possèdent véritablement deux langues. Par exemple, un enfant est capable de produire des énoncés totalement en français, mais le moment suivant, le même enfant est capable de produire des énoncés qui sont totalement en anglais³. Le facteur le plus important est probablement lié à la fréquence d'exposition à la langue : si le seul parent qui parle la langue minoritaire utilise également la langue majoritaire, l'exposition à la langue minoritaire sera sans doute moins importante que dans une famille où les deux parents parlent la langue minoritaire (tout en parlant, l'un ou l'autre ou les deux parents, la langue majoritaire)⁴.

Se dégagent le modèle écosystémique et le modèle « Processus – Personne – Contexte – Temps » du psychologue Urie Bronfenbrenner. Cette interrelation complexe de caractéristiques biologiques (innées) de l'enfant, de son environnement immédiat, du contexte physique,

¹ Landry, R., 2014, p. 42-43.

² De Houwer, A., 2006, p. 31.

³ *Ibid.*, p. 31.

⁴ De Houwer, A., 2006., p. 44.

socioéconomique et culturel plus large dans lequel il vit (acquis après la naissance) détermine son développement. S'ajoutent à ceci des variables du milieu familial, telles : la structure, la taille, le climat, les règles de vie, la gestion de conflits, les compétences parentales, pour n'en nommer que quelques-unes, ainsi que des variables de l'environnement intermédiaire : le lieu de résidence, le quartier où il grandit, le réseau d'amis, le milieu de travail des parents, le service de garde, le milieu scolaire et des variables de la toile de fond (les comportements et attentes jugés socialement acceptables par tous dans la société)¹. La théorie de l'attachement semble également corroborer ceci : la qualité de la relation entre le bébé, puis l'enfant, et les premiers adultes dans son environnement constitue la pierre angulaire de son développement. Le simple souhait de vouloir maintenir les valeurs ethnolinguistiques en milieu minoritaire nécessite un travail constant, dès la naissance de l'enfant, pour y forger un attachement harmonieux à la langue française². Malheureusement, une forte proportion des couples exogames ne transmettent aucunement le français à leurs enfants³.

Dahlberg et coll. résument bien leur interprétation de ce qu'est l'enfance : « une construction sociale qui est toujours contextualisée en relation avec le temps, le lieu et la culture et qui varie en fonction de la classe, du genre et d'autres conditions socio-économiques. [...] Dès le début de sa vie, le jeune enfant apparaît comme co-constructeur de connaissances, de culture et de sa propre identité »⁴. La francité familiale-scolaire est possible en situation d'exogamie, mais les

¹ Ministère de la Famille et des Aînés, 2007, p. 12.

² De Houwer, A., 2006, p. 43.

³ Landry, R., 2010, p. 44.

⁴ Dahlberg, G., et coll., 2012, p. 101 et 102.

parents doivent être doués d'une sensibilité à ce sujet¹. La famille de l'enfant représente une médiatrice puissante des effets potentiels du milieu de garde. La famille demeure le milieu d'influence prépondérant pour l'enfant et c'est en interaction avec elle que le service de garde peut avoir une influence sur lui². Dans cette thèse, nous juxtaposons le développement du bilinguisme familial à la vitalité ethnolinguistique des francophones vivant en milieu minoritaire et surtout à l'enfant qui fréquente les centres de garde éducatifs.

7.5 La vitalité ethnolinguistique dans la région du Grand Sudbury

Pour mieux cerner la situation de la langue française en milieu minoritaire, il importe de tenir compte de la vitalité ethnolinguistique, dans ce cas, il s'agit de la population francophone de la région du Grand Sudbury. Selon le dernier recensement de 2011 de Statistique Canada, la ville compte 160 274 personnes. Selon la question sur la connaissance des langues officielles, 59,9 pourcent des individus connaissent l'anglais seulement, 1,0 pourcent de la population connaît le français seulement et 38,8 pourcent des individus s'identifient comme connaissant l'anglais et le français. Un très faible pourcentage (0,2%) ne connaît ni l'anglais ni le français³. Statistique Canada distingue, toutefois, connaissance d'une langue et rétention de la langue maternelle (complète ou partielle)⁴. Aussi, les familles francophones en milieu minoritaire utilisent plus

¹ Landry, R., 2010, p. 44.

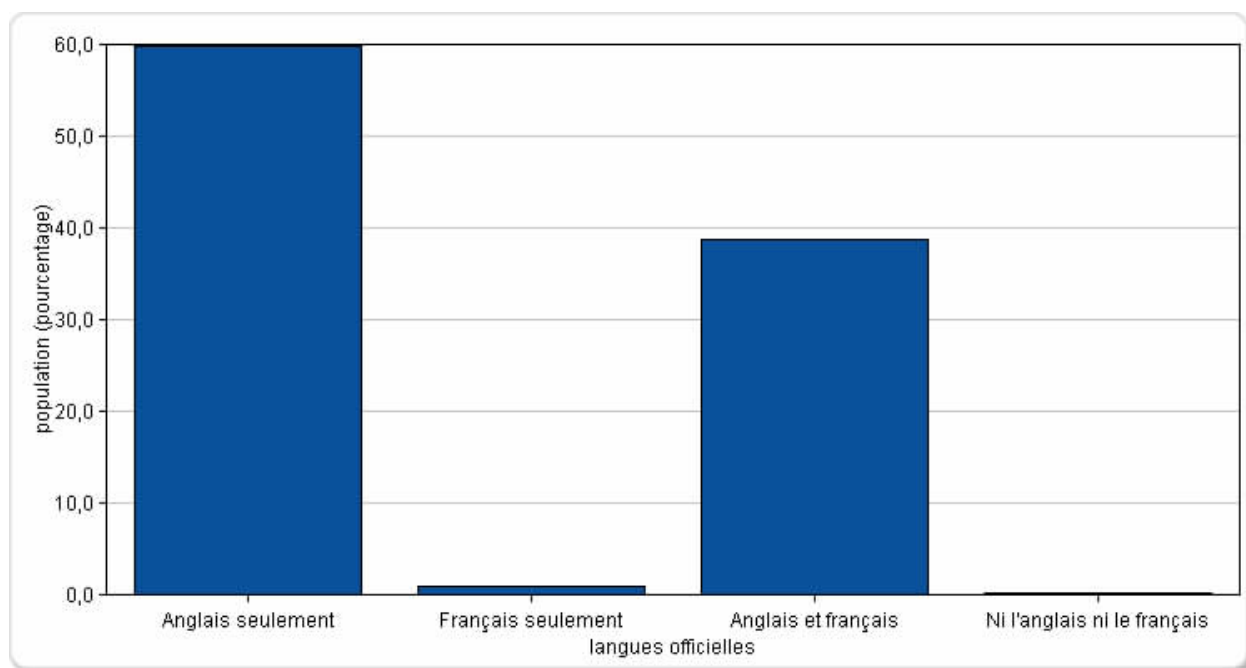
² Martin, J., et coll., 2009, page X.

³ Statistique Canada. 2012. Recensement visuel. Recensement de 2011. Ottawa, Diffusé le 24 octobre 2012. Site web <https://lc.cx/SqXC> (consulté le 26 février 2016).

⁴ Statistique Canada définit le terme « rétention » comme suit : phénomène selon lequel les personnes ayant une langue maternelle donnée parlent cette langue à la maison. Cette rétention est dite « complète » lorsque cette langue

souvent la langue française (55,1% du temps), mais qu’elles utilisent également une autre langue à 44,9% du temps. Pour une rétention partielle, 23,7 pourcent des familles francophones parlent régulièrement le français, mais ont tendance à utiliser une autre langue plus souvent (tableaux 7.1 et 7.2).

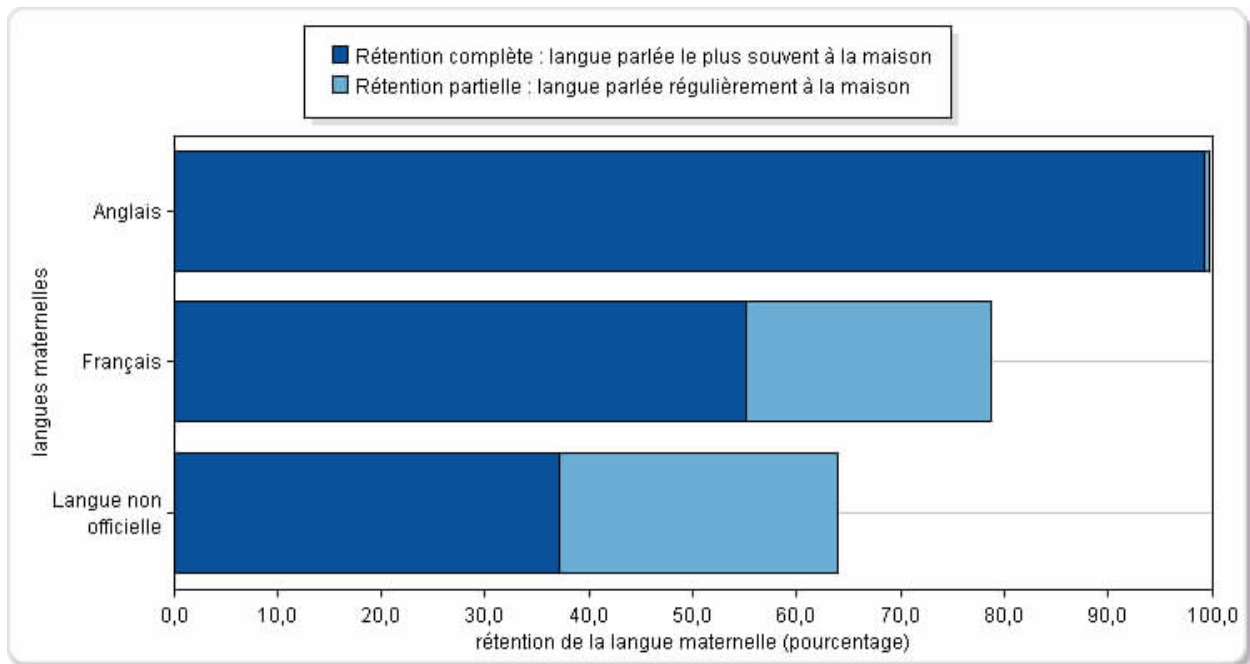
Tableau 7.5.1: La population selon la connaissance des langues officielles, Grand Sudbury, 2011¹



est parlée le plus souvent, et « partielle » lorsqu’elle est parlée régulièrement, bien qu’elle ne soit pas la principale langue d’usage.

¹ Source : Statistique Canada, Recensement visuel – Langue - Greater Sudbury/Grand Sudbury; site web : <https://lc.cx/SHkQ>, consulté le 26 février 2016.

Tableau 7.5.2: Rétention de la langue maternelle, Grand Sudbury, 2011¹



Le gouvernement municipal de la ville du Grand Sudbury a également élaboré des profils des différentes collectivités qui habitent la région. Pour mieux saisir la variabilité de la vitalité ethnolinguistique de la région, regardons des données de 2011 concernant les langues utilisées dans six collectivités de la région du Grand Sudbury : Val Thérèse, Hanmer, le Moulin à fleur, le South End, Azilda et Minnow Lake.

Pour Val Thérèse, dont la population est de 8 100 résidents, 54% de la population considérait l'anglais comme sa langue maternelle et 41,6% le français. Cinquante-quatre pourcent de la

¹ Source : Statistique Canada. 2012. Recensement visuel. Recensement de 2011. Ottawa. Diffusé le 24 octobre 2012; site web : <https://lc.cx/SqBg> (consulté le 26 février 2016).

population se disait bilingue (parlant et le français et l'anglais). Pour la collectivité de Hanmer, dont la population était de 5 945 en 2011, 49% de la population considérait l'anglais comme sa langue maternelle et 47% le français. Cinquante-neuf pourcent de la population se disait bilingue (parlant le français et l'anglais). Pour la collectivité du Moulin à fleur, d'une population de 6 815, qui se situe au cœur de la ville de Sudbury, les données suivantes démontrent que 60% de la population considérait l'anglais comme sa langue maternelle et 31.5 % le français. Quarante-deux pourcent de la population se disait bilingue (parlant les deux langues officielles). La collectivité de la section Sud de la ville (*South End*), dont la population est de 17 445 en 2011 (population la plus élevée, en comparaison avec les trois collectivités précédentes), affichait les données suivantes: la langue non-dominante non-officielle était l'italien (4,5%), le finnois (1,9%), l'arabe (1%), l'allemand et le chinois respectivement 0,8% et 0,6%. Soixante-neuf pourcent de la population considérait l'anglais comme sa langue maternelle et 14% le français. Vingt-sept pourcent de la population se disait bilingue (parlant les deux langues officielles). La communauté d'Azilda, selon le recensement de 2011, détient une population de 4 295 résidents. Quarante-cinq pourcent de la population considère l'anglais comme sa langue maternelle et 50% le français. Soixante-et-un pourcent de la population se dit bilingue (qui parle et l'anglais et le français). Enfin, la communauté de Minnow Lake est de 11 305 personnes selon le recensement de 2011. Soixante-huit pourcent se considère anglophone et 24% francophone. Trente-huit pourcent de la population se dit bilingue (parlant et l'anglais et le français)¹. Les tableaux 7.3 à 7.8 brossent un portrait de la situation linguistique des quatre collectivités de façon individuelle.

¹ Les faits saillants/profils communautaires de la région du Grand Sudbury, site web: <https://lc.cx/Sq2x>, consulté le 26 février 2016.

Tableau 7.5.3: Langue maternelle et bilinguisme dans la ville de Hanmer¹

Langue maternelle	Hanmer	% du total	Grand Sudbury	% du total
Population totale par langue maternelle	5,940	-	158,705	-
anglais	2,905	48.9%	102,320	64.5%
français	2,805	47.2%	42,805	27.0%
allemand	20	0.3%	770	0.5%
hollandais	10	0.2%	170	0.1%
italien	10	0.2%	2,745	1.7%
polonais	10	0.2%	530	0.3%
ukrainien	10	0.2%	580	0.4%
Autres langues	55	0.9%	5,500	3.5%
Réponses multiples	115	1.9%	3,285	2.1%

Recensement 2011: Bilinguisme

	Hanmer	% du total	Grand Sudbury	% du total
Connaissance totale des langues officielles	5,940	-	158,700	-
anglais seulement	2,285	38.5%	94,925	59.8%
français seulement	135	2.3%	1,665	1.0%

¹ Source: Statistique Canada; 2011 Recensement du Canada. Consulté le 26 février 2016.

anglais et français	3,520	59.3%	61,770	38.9%
ni anglais, ni français	0	0.0%	345	0.2%

Tableau 7.5.4: Langue maternelle et bilinguisme dans la ville de Val Thérèse¹

Langue maternelle	Val Thérèse	% du total	Grand Sudbury	% du total
Population totale par langue maternelle	7,965	-	158,705	-
anglais	4,315	54,2%	102,320	64.5%
français	3,310	41.6%	42,805	27.0%
italien	30	0.4%	770	0.5%
allemand	25	0.3%	170	0.1%
polonais	20	0.3%	2,745	1.7%
Autres langues	195	2.4%	6,780	4.3%
Réponses multiples	90	1.1%	3,285	2.1%

¹ Source: Statistique Canada; 2011 Recensement du Canada et consulté le 26 février 2016.

Recensement 2011: Bilinguisme

	Val Thérèse	% du total	Grand Sudbury	% du total
Connaissance totale des langues officielles	7,960	-	158,700	-
anglais seulement	3,510	44.1%	94,925	59.8%
français seulement	150	1.9%	1,665	1.0%
anglais et français	4,300	54.0%	61,770	38.9%
ni anglais, ni français	10	0.1%	345	0.2%

Tableau 7.5.5: Langue maternelle et bilinguisme dans le Moulin à fleur¹

Langue maternelle	Moulin à fleur	% du total	Grand Sudbury	% du total
Population totale par langue maternelle	8,960	-	158,705	-
anglais	5,290	58.0%	102,320	64.5%
français	2,825	31.5%	42,805	27.0%
arabe	60	0.7%	185	0.1%
ukrainien	55	0.6%	100	0.1%
polonais	50	0.6%	530	0.3%

¹ Source: Statistique Canada; 2011 Recensement du Canada et consulté le 26 février 2016.

ojibway	40	0.4%	580	0.4%
vietnamien	40	0.4%	405	0.3%
Autres langues	600	6.7%	11,780	7.4%
Réponses multiples	115	1.9%	3,285	2.1%
Recensement 2011: Bilinguisme				
	Moulin à fleur	% du total	Grand Sudbury	% du total
Connaissance totale des langues officielles	8,960	-	158,700	-
anglais seulement	5,090	56.8%	94,925	59.8%
français seulement	110	1.2%	1,665	1.0%
anglais et français	3,755	41.9%	61,770	38.9%
ni anglais, ni français	10	0.1%	345	0.2%

Tableau 7.5.6: Langue maternelle et bilinguisme dans le South End¹

Langue maternelle	South End	% du total	Grand Sudbury	% du total
Population totale par langue maternelle	17,325	-	158,705	-
anglais	11,870	68.5%	102,320	64.5%

¹ Source: Statistique Canada; 2011 Recensement du Canada et consulté le 26 février 2016.

français	2,390	13.8%	42,805	27.0%
italien	775	4.5%	185	1.7%
finlandais	335	1.9%	100	0.9%
arabe	175	1.0%	530	0.3%
allemand	140	0.8%	580	0.5%
chinois	100	0.6%	405	0.2%
Autres langues	1,255	7.3%	11,780	2.9%
Réponses multiples	275	1.6%	3,285	2.1%

Recensement 2011: Bilinguisme

	South End	% du total	Grand Sudbury	% du total
Connaissance totale des langues officielles	17,320	-	158,700	-
anglais seulement	12,485	72.1%	94,925	59.8%
français seulement	115	0.7%	1,665	1.0%
anglais et français	4,645	26.8%	61,770	38.9%
ni anglais, ni français	80	0.5%	345	0.2%

Tableau 7.5.7: Langue maternelle et bilinguisme dans la ville d'Azilda¹

Langue maternelle	Azilda	% du total	Grand Sudbury	% du total
Population totale par langue maternelle	4,295	-	158,705	-
anglais	1,920	44.7%	102,320	64.5%
français	2,170	50.5%	42,805	27.0%
italien	25	0.6%	2,745	1.7%
finlandais	20	0.5%	1,440	0.9%
allemand	10	0.2%	770	0.5%
polonais	10	0.2%	530	0.5%
Autres langues	30	0.7%	4,510	3.0%
Réponses multiples	110	2.6%	3,285	2.1%

Recensement 2011: Bilinguisme

	Azilda	% du total	Grand Sudbury	% du total
Connaissance totale des langues officielles	4,295	-	158,640	-
anglais seulement	1,575	36.7%	94,900	59.8%
français seulement	95	2.2%	1,680	1.1%

¹ Source: Statistique Canada; 2011 Recensement du Canada et consulté le 26 février 2016.

anglais et français	2,635	61.4%	61,760	38.9%
ni anglais, ni français	0	0.0%	355	0.2%

Tableau 7.5.8: Langue maternelle et bilinguisme dans le secteur Minnow Lake¹

Langue maternelle	Minnow Lake	% du total	Grand Sudbury	% du total
Population totale par langue maternelle	11,270	-	158,705	-
anglais	7,670	68.1%	102,320	64.5%
français	2,690	23.9%	42,805	27.0%
italien	130	1.2%	2,745	1.7%
polonais	60	0.5%	530	0.3%
allemand	50	0.4%	770	0.5%
ukrainien	50	0.4%	580	0.4%
finnois	45	0.4%	1,440	0.9%
espagnol	40	0.4%	290	0.2%
portugais	40	0.4%	185	0.1%

¹ Source: Statistique Canada; 2011 Recensement du Canada et consulté le 26 février 2016.

Autres langues	270	2.4%	4,180	2.6%
Réponses multiples	275	2.4%	3,285	2.1%

Recensement 2011: Bilinguisme

	Minnow Lake	% du total	Grand Sudbury	% du total
Connaissance totale des langues officielles	11,2970	-	158,700	-
anglais seulement	6,895	61.2%	94,925	59.8%
français seulement	75	0.7%	1,665	1.0%
anglais et français	4,280	38.0%	61,770	38.9%
ni anglais, ni français	15	0.1%	345	0.2%

Landry, qui s'intéresse à la vie dans une langue minoritaire au Canada, indiquait que « la décroissance de la population francophone vivant en situation minoritaire atteste la vitalité fragile de cette communauté. Le francophone « moyen » qui vit à l'extérieur du Québec est dans une division de recensement où vivent, en moyenne, 27% de francophones, 60% d'anglophones et 13% d'allophones »¹. Dantier, pour sa part, a stipulé que la transmission d'une culture via un code linguistique est influencée par quatre ensembles de rôles sociaux essentiels provenant de la famille, de groupe d'âge ou groupe des pairs, de l'école ou du travail. Plus particulièrement,

¹ Landry, R., 2014, p. 5.

l'auteur a indiqué que les comportements linguistiques de l'enfant sont façonnés à partir des dispositions sociales et intellectuelles produites à l'intérieur du système des rôles familiaux auxquels il est exposé.¹

Enfin, Allard a identifié neuf éléments qui sont essentiels à la vitalité de minorités de langue officielle du Canada : renseignements à propos des parents de l'enfant et vécu familial de l'enfant; dynamique linguistique familiale; connaissance des langues officielles et capacités langagières; fréquentation d'une garderie ou d'un établissement scolaire ; dynamique linguistique de l'enfant avec les amis; pratique de lecture individuelle ou avec les parents; activités sportives et non sportives organisées et utilisation de la télévision et d'Internet². Chacun de ces éléments comporte des défis et, mis ensemble, le maintien de la langue constitue pour les francophones de Sudbury des défis d'autant plus grands.

Ce n'est que dans de récentes études qu'on constate que, pour que les communautés de langue officielle en situation minoritaire puissent prospérer, elles doivent avoir accès à une gamme complète de programmes éducatifs dans la langue de la minorité, du niveau préscolaire au niveau postsecondaire³. La démarche à entreprendre est de grande envergure, car, de nos jours, les

¹ Dantier, B., 2008, pp. 8-9 et consulté le 19 février 2016.

² Allard, R., dans Landry, R., 2014, p. 24.

³ Feuille de route pour les langues officielles du Canada 2013-2018 : Éducation, immigration, communautés, <http://www.pch.gc.ca/fra/1363882822690#se6.2> et consulté le 13 février 2016.

conseils scolaires de langue française du Grand Sudbury comptent plus de 50% d'enfants anglophones dans les classes de la maternelle¹.

7.6 Le bilinguisme en contexte de services de garde éducatifs

Pour la plupart des parents, un service de garde de qualité veille à la santé et à la sécurité de leur enfant, et celui-ci s'y sent heureux. De plus, le service de garde est bien situé et abordable. Pour d'autres parents, un service de garde de qualité doit offrir des activités préparatoires, par exemple l'apprentissage précoce de la lecture et du calcul, ou mettre l'accent sur l'apprentissage d'habiletés sociales comme la collaboration. Pour d'autres encore, un service de garde de qualité peut aussi se définir par le respect témoigné à l'égard de la culture et des capacités de leur enfant². Vu l'importance de l'éducation dans la langue de la minorité pour l'apprentissage de la langue de la minorité et la construction identitaire, les données de l'enquête sur la fréquentation d'une garderie ou d'un établissement scolaire devaient être traitées de façon particulière³. En effet, l'autonomie culturelle est de plus en plus associée à la petite enfance⁴. Elle est donc perçue comme étant l'assise de cette socialisation langagière, surtout en situation minoritaire. Seule, la proximité socialisante n'assure pas la transmission de la langue maternelle; elle ne fait que favoriser la participation communautaire aux institutions de groupe⁵. L'importance de la période de la petite enfance pour le développement psycholangagier de l'enfant et, surtout, l'incidence de cet âge tendre sur le développement identitaire et culturel, autant que sur sa

¹ Mayer-Crittenden, 2014, p. 305.

² Information puisée du document intitulé « Trouver des services de garde de qualité : Guide à l'intention des parents, consulté le 27 juillet 2015.

³ Allard, R., dans Landry, R., 2014, p. 23.

⁴ Landry, R., 2010, p. 23.

⁵ *Ibid.*, p. 45.

préparation à l'école de la minorité, font appel à des services pour la petite enfance en français¹. La construction identitaire représente moins de défis pour le jeune enfant car, à l'âge préscolaire, les enfants sont à l'étape de l'inconscience ethnique associée à leur statut de minoritaire². Ce n'est qu'entre l'âge de quatre et sept ans que les préjugés peuvent apparaître. Pour Duguay³, les véritables piliers pour l'apprentissage en milieu de garde sont l'identité linguistique⁴, l'identité culturelle⁵ et le sentiment d'appartenance⁶. L'estime de soi sociale, en milieu minoritaire, semble être le facteur qui permet au jeune enfant d'apprendre à communiquer, à participer pleinement dans un groupe ou à un projet collectif et, par conséquent, à développer son identité culturelle et linguistique et son sentiment d'appartenance à la francophonie⁷. Puisque la francophonie en milieu minoritaire varie d'une province à l'autre et que la proportion des enfants de parents ayants droits dans les garderies n'est pas la même partout au pays, voire même d'une communauté à une autre, Duguay (2008) dégage, dans son rapport de recherche, dégage sept constatations principales pouvant ainsi faire varier les nuances pédagogiques pour contrer la menace de l'assimilation⁸:

¹ Duguay, R.-M., 2008, p. 59.

² *Ibid.*, p. 109.

³ *Ibid.*, p. 8.

⁴ Identité linguistique est le fait de reconnaître et d'affirmer son appartenance à un groupe linguistique et culturel, (encadré page 20 de Duguay, R.-M., 2008).

⁵ L'identité culturelle regroupe tout ce que l'enfant possède de commun avec les autres membres d'un même groupe: les règles, les normes et les valeurs qu'il partage avec sa communauté d'appartenance. (de l'encadré page 20 de Duguay, R.-M., 2008).

⁶ Le sentiment d'appartenance ou l'identité fondamentale à un groupe nourrit l'estime de soi social de l'enfant et permet à l'enfant de prendre conscience de ce qui est important pour son éducatrice et pour les autres enfants dans le même groupe que lui (encadré page 20 de Duguay, R.-M., 2008).

⁷ Duguay, R.-M., 2008, p. 8 et consulté le 16 février 2016.

⁸ *Ibid.*, p. 111-112.

1. Le développement de l'identité culturelle et linguistique et du sentiment d'appartenance commence dès la petite enfance;
2. Le rôle des parents est incontournable dans le développement de l'identité culturelle et linguistique et du sentiment d'appartenance du jeune enfant;
3. Les éducatrices disposent de peu d'outils pédagogiques propres au développement de l'identité culturelle et linguistique et du sentiment d'appartenance des jeunes enfants en milieu minoritaire. Elles ont également besoin d'une formation propre aux milieux minoritaires;
4. Les éducatrices doivent tenir compte d'une pédagogie propre à leurs besoins, en lien avec leur milieu de travail, par exemple, la pédagogie du jeu;
5. Une présence grandissante des préoccupations culturelles et linguistiques est constatée dans les programmes éducatifs et les documents de référence les plus récents – préoccupations qui étaient exclues du volet culturel et identitaire du développement global de l'enfant dans les travaux et recherches antérieurs;
6. L'identité culturelle et linguistique de même que le sentiment d'appartenance prennent leurs racines dans le développement personnel, affectif et social de l'enfant;

7. Les stratégies cognitives et métacognitives doivent être mises à profit dans le développement de l'identité culturelle et linguistique et du sentiment d'appartenance des jeunes enfants en services de garde en milieu minoritaire francophone.

L'acquisition d'une L2 constitue une situation d'émergence nettement différente en milieu scolaire. Les deux variables les plus évidentes sont la maturité sociocognitive de l'enfant (par rapport au nouveau-né), et le temps de contact extrêmement limité qu'il a avec la langue à acquérir; deux variables qui sont nettement différentes en situation de garde éducative¹. L'école peut continuer de s'acquitter d'un rôle fondamental, mais une infrastructure institutionnelle (garderies, prématernelles et centres de la petite enfance et de la famille) propre à la petite enfance sera nécessaire pour assurer une masse critique d'enfants d'ayants droit dans les écoles de la minorité francophone².

Bien que la francophonie ait fait des gains évidents au Canada (par exemple, le bilinguisme officiel), la Charte, la Loi sur les langues officielles, les lois et politiques linguistiques des provinces et territoires respectifs, le réseau d'organismes et d'associations financés par le gouvernement fédéral), les tendances démolinguistiques³ persistent et même s'accroissent⁴. Pour

¹ Hilton, H., 2009, p. 130.

² Landry, R., 2010, p. 46.

³ *Ibid.*, p. 15-23. Par « tendances démolinguistiques », nous voulons dire la répartition des langues parlées dans une région donnée qui est susceptible aux proportions démographiques décroissantes de la francophonie, particulièrement à l'extérieur du Québec, aux taux de croissance absolue des populations, aux taux d'assimilation, aux taux de continuité linguistique, aux taux d'attraction sociale de la langue et au transfert linguistique.

⁴ Landry, R., 2010, p. 23.

renverser de telles tendances, Landry indique qu'il est impératif d'outrepasser la « résistance » et de mettre en œuvre des projets d'aménagement linguistique proactifs et ciblés ayant pour mission de revitaliser linguistiquement les communautés; empruntant les mots « *a reversing language shift* » (renversement du transfert linguistique) de Joshua Fishman¹.

Le « noyau foyer-famille-voisinage-communauté » est l'assise communautaire de transmission linguistique et culturelle. Le renversement du transfert linguistique se doit d'être pris en charge par la minorité elle-même. Si la famille et la parenté ne peuvent pas transmettre la langue de génération en génération, l'école ne pourra pas assurer cette socialisation langagière de base².

7.7 La formation du personnel en services de garde éducatifs minoritaires francophones face à la présence croissante d'enfants anglophones et allophones

Plusieurs écrits soulignent le rôle de l'école de langue française en milieu minoritaire : outil de survivance, production identitaire et reproduction sociale des communautés francophones minoritaires. Cependant, selon Gilbert et coll., le rôle des individus, garants de la mission particulière de l'école de langue française, est moins bien connu : les enseignantes et les enseignants³. De surcroît, ces écrits semblent encore moins clairs en ce qui a trait aux défis qui peuvent survenir dans les services de garde éducatifs en milieu minoritaire. En effet, le personnel

¹ Landry, R., 2010, p. 23.

² *Ibid.*, p. 39.

³ Gilbert et coll., 2004, p. 7.

qui travaille en milieu minoritaire doit relever des défis propres au secteur de la petite enfance : le manque de ressources; l'hétérogénéité linguistique et culturelle de la clientèle, particulièrement en ce qui concerne la transmission de la langue et de la culture; des pratiques éducatives difficiles souvent dues à un manque de confiance en soi des enfants par rapport à leurs compétences langagières; les échanges de vues avec les parents, en particulier en ce qui concerne leur collaboration¹.

Si les éducatrices, selon Duguay, établissent un lien entre les concepts théoriques de la construction identitaire et du développement des jeunes enfants, elles pourront intervenir de façon plus structurée et efficace. De ce fait, si, vers l'âge de deux ans, les enfants commencent à remarquer les différences (genre, couleur de la peau...), suivies par les différences des cheveux, des yeux, du nez et de la bouche, des différences langagières, des habitudes alimentaires, des façons de s'habiller, les éducatrices pourront, à titre d'exemple, les sensibiliser stratégiquement à la richesse et à la diversité par une pédagogie proactive pour éviter la formation de préjugés et d'attitudes discriminatoires. En outre, cette sensibilisation constituera la base de la conscientisation de l'enfant². L'éducation de la petite enfance représenterait donc, selon Gilbert et coll., la porte d'entrée à l'école de langue française³.

¹ Duguay, R., M., 2008, p. 52.

² *Ibid.*, p. 109.

³ Gilbert et coll., 2004, p. 1 (tiré du plan triennal de recherche-action des auteurs).

Si la survie des écoles de langue française repose en grande partie sur leur capacité d'attirer et de retenir du personnel qualifié, tel est également le cas pour la survie des centres de garde éducatifs de langue française. Les transformations importantes que subit la profession enseignante (par exemple les départs massifs à la retraite, les conditions d'enseignement et d'apprentissage de plus en plus ardues, la pénurie d'enseignantes et d'enseignants)¹ ressemblent aux défis qu'envisage le personnel des centres de garde éducatifs. Reste également fort mal connue, la spécificité de l'enseignement en milieu minoritaire. Gilbert et coll. s'interrogent en particulier sur l'identité de ceux et celles qui sont responsables en grande partie de la mission de l'école de langue française, de leur rôle perçu auprès des élèves, de leurs motivations pour l'enseignement dans les écoles de langue française, de leur perception des principaux défis auxquels ils doivent faire face et, enfin, de l'effet qu'exerce le milieu sur leur expérience vécue². Il existe également une pénurie de personnes qualifiées pour s'occuper des enfants dans le domaine de la petite enfance, dans toutes les parties de la province et, plus particulièrement, dans les petites collectivités et en régions rurales et éloignées, dans les collectivités et les programmes francophones, dans les collectivités autochtones et dans les parties de la province qui accueillent en grand nombre des immigrants récemment arrivés au pays qui connaissent à peine l'une ou l'autre des langues officielles³.

¹ Gilbert et coll., 2004, p. 3.

² *Ibid.*, p. 3.

³ Information puisée du document intitulé « Investir dans des services de qualité » du Ministère des Services à l'Enfance et à la Jeunesse et consulté le 18 février 2016.

Puisque la main-d'œuvre en services de garde éducatifs en Ontario est constituée de personnes responsables et très engagées qui accordent de l'importance aux jeunes enfants et qui veulent travailler avec eux, il est impératif de tenir compte de leurs connaissances, leurs compétences, leurs attitudes et leur stabilité¹. Une proportion importante des personnes responsables des enfants n'ont pas le niveau de scolarité ou les titres et qualités nécessaires pour se mesurer aux exigences impérieuses de leur emploi et pour offrir un service de garde de grande qualité. La main-d'œuvre n'est pas stable : beaucoup de personnes qualifiées quittent le secteur de la garde d'enfants à cause des faibles niveaux de rémunération, des piètres conditions de travail et de l'absence d'avancement de carrière. Les nouvelles diplômées en éducation de la petite enfance choisissent souvent de ne pas travailler dans le secteur réglementé de la garde d'enfants parce qu'elles trouvent des postes mieux rémunérés et plus attrayants dans d'autres occupations ou d'autres secteurs (par exemple, les conseils scolaires) où l'on offre des services aux enfants. De plus, plusieurs personnes qui travaillent dans le domaine de la garde d'enfants actuellement, prendront leur retraite au cours des cinq à dix prochaines années et il n'y a pas suffisamment de relève pour les remplacer².

Les services en petite enfance sont indubitablement interpellés de façon directe. En effet, les parents et les communautés se tournent souvent vers les éducatrices et les intervenantes pour les soutenir dans le développement de l'identité culturelle et linguistique et du sentiment

¹ Investir dans les services de qualité, Gouvernement de l'Ontario, Ministère des Services à l'Enfance et à la Jeunesse, <https://lc.cx/SqbB>, (s.p.) et consulté le 18 février 2016.

² Investir dans les services de qualité, Gouvernement de l'Ontario, Ministère des Services à l'Enfance et à la Jeunesse, <https://lc.cx/SqbB>, (s.p.) et consulté le 18 février 2016.

d'appartenance chez leurs jeunes enfants avant que ceux-ci intègrent l'école primaire. Se pose, dès lors, la question des meilleurs moyens pour y arriver, compte tenu de la différente constellation plurilingue qui peut exister dans les contextes familiaux des enfants¹. En effet, tel un kaléidoscope, il est commun, à l'heure actuelle, de voir deux parents allophones de même langue maintenir ou non celle-ci, deux parents allophones de langues différentes, maintenir ou non l'une ou les deux langues, un parent allophone et un parent francophone, des situations de conflit linguistique et de domination linguistique, pour ne nommer que quelques exemples².

Devant l'évolution et la diversité des communautés francophones de l'Ontario, le gouvernement de l'Ontario a annoncé, le 4 juin 2009, une nouvelle définition de « francophone » de la province, qui s'énonce comme suit :

« Sont considérées comme francophones de l'Ontario, les personnes pour lesquelles la langue maternelle est le français, de même que les personnes pour lesquelles la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais, mais qui ont une bonne connaissance du français comme langue officielle et qui utilisent le français à la maison ». (Office des Affaires francophones)

Cette nouvelle définition va, d'après Guignard et coll., au-delà de celle qui se fonde sur la langue maternelle, puisqu'elle englobe aussi les nouveaux arrivants francophones³. Les professionnels (même au-delà du domaine de l'éducation de la petite enfance) ont eux-mêmes des difficultés à se repérer dans ces situations complexes où il n'est pas aisé d'intervenir et de prodiguer des

¹ Duguay, R.M., 2008, p. 14.

² Couëtoux-Jungman, F., et coll., 2010, p. 304.

³ Guignard, J., et coll., 2014, p. 10.

conseils¹. Les éducatrices qui travaillent en milieu minoritaire francophone ont besoin d'une formation qui tienne compte de la construction identitaire des jeunes enfants francophones en milieu minoritaire et de leur sentiment d'appartenance. Reste à déterminer, quels éléments doivent faire partie de la formation du personnel en petite enfance. Duguay est d'avis que les programmes de formation dans ce secteur ne s'attardent que brièvement à la construction identitaire et au sentiment d'appartenance. De plus, il semble y avoir une pénurie d'éducatrices formées pour œuvrer dans un contexte francophone minoritaire ou très minoritaire, ce qui compromet le développement et l'épanouissement des jeunes enfants francophones, selon la nouvelle définition précitée². Faute de programmes ou de documents propres à leur travail en garderie, les éducatrices utilisent souvent des documents conçus pour d'autres niveaux et pour d'autres communautés d'apprenants que les leurs³.

Duguay est d'avis qu'un programme de formation des éducatrices en petite enfance doit être conforme à leur mandat en milieu minoritaire. Ce programme pourrait contenir : 1. Une appréciation du milieu francophone minoritaire, selon la communauté dans laquelle elles travaillent et qu'il est avantageux qu'elles deviennent sensibilisées aux défis que ces communautés doivent constamment surmonter pour maintenir leur langue et culture; 2. les répercussions de l'Article 23 sur les services en petite enfance et, plus particulièrement, la portée que certains jugements de la Cour suprême ont donnée à l'Article 23 par rapport au rôle de la langue et de la culture dans le développement d'une communauté et d'une construction

¹Guignard, J., et coll., p. 304.

² Duguay, RM., 2008, p. 107.

³ Hilton, H., 2009, p. 111.

identitaire; 3. les didactiques propres à la petite enfance en milieu minoritaire; c'est-à-dire les aspects éducatifs qui peuvent se manifester en milieu minoritaire, par exemple : la maîtrise de la langue française, à l'oral et à l'écrit, par les éducatrices, une volonté de partager leurs propres identité francophone, les connaissances requises et les approches pédagogiques propices à la francisation ou à la re francisation et aussi, si le cas s'avère nécessaire, les conséquences d'une insuffisance d'identité ou de l'absence d'un sentiment d'appartenance chez le jeune enfant, compte tenu du bagage de connaissances des familles.¹. Duguay s'intéresse également à la nature dynamique et interactive des six déterminants successifs et progressifs de la construction identitaire du jeune enfant : l'enculturation, la socialisation, la conscientisation, l'identification, l'auto-détermination et l'engagement². La garde des jeunes enfants exige des éducatrices des compétences considérables impliquant des attitudes et des valeurs, mais aussi des savoir-faire bien précis en même temps que des connaissances psychologiques et éducatives variées³.

À la fin de la période de la petite enfance, avec un appui soutenu de l'éducatrice en milieu de garde en contexte minoritaire francophone, l'enfant aura formé une conception de lui-même en tant qu'être social. Le partage d'expériences communes avec un même groupe social constitue une communauté d'appartenance qui partage une culture commune. L'enfant choisira, d'après Hilton, une langue de communication et d'expression au sein de cette communauté. Il développera des attitudes et des attentes par rapport à la langue et à la culture francophones. Ces

¹ Hilton, H., 2009, p. 107-109.

² Duguay, R.-M., 2008, p. 24-33 (pour la description de chaque déterminant).

³ Martin, J, et coll., 2009.

expériences exerceront désormais une influence sur ses apprentissages et sur son développement ultérieur¹.

¹ Hilton, H., 2009, p. 130.

Chapitre 8

8 Le programme Hanen Apprendre à parler avec plaisirTM

De plus en plus d'enfants d'âge préscolaire en Amérique du Nord passent la majeure partie de leur temps en centre de garde éducatif. Des études longitudinales en évoquent l'avantage potentiel : les interactions avec les éducatrices suggèrent la nécessité du progrès développemental global, y compris l'acquisition langagière¹. Tel que vu au chapitre cinq, la quête vers la qualité est omniprésente dans bien des milieux de travail; qualité touchant en particulier la prestation d'activités favorisant le développement, le perfectionnement professionnel de haute performance et une sensibilité socio-langagière optimale. Ce dernier point, en particulier est censé jouer un rôle clé dans l'accélération du développement réceptif et expressif de l'acquisition langagière². De surcroît, les perspectives théoriques de l'interactionnisme sur le développement de l'enfant et, plus particulièrement, du développement du langage sont citées dans de nombreux documents gouvernementaux qui servent de ressources pour les éducatrices en services de garde éducatifs³. L'investissement interdisciplinaire et la complexité écologique du domaine de l'éducation de la petite enfance entraînent une réorganisation continuelle sur ces perspectives, qui engendrent des changements dans la pratique. L'accès à la formation continue rapproche la théorie de l'impact cherché sur la pratique. Le chapitre huit décrit le programme *Apprendre à parler avec plaisir*, programme de formation continue offert aux éducatrices en services de garde

¹ Girolametto, 2003, p. 299 et consulté le 11 septembre 2011.

² *Ibid.*, p. 299.

³ Citons en particulier « Comment apprend-on ? » le document ressource en Ontario, « Accueillir la petite enfance » le document ressource du Québec, « Je joue, je réfléchis et je comprends » du Nouveau-Brunswick pour ne nommer que quelques documents ressources.

éducatifs dans le contexte de ce travail. Entre autres, nous dresserons une vue d'ensemble de sa mission, de ses fondements théoriques, de sa structure et des stratégies visées. Par ailleurs, la recherche qui appuie ce programme et, plus particulièrement, l'outil qui mesure son efficacité seront examinés; l'objectif étant, entre autres d'utiliser une méthodologie similaire auprès de francophones en milieu minoritaire¹.

8.1 Mission et fondements théoriques du programme

Le Centre Hanen est un organisme à but non lucratif qui offre des programmes de formation langagière aux parents et aux éducatrices de la petite enfance. L'approche sociointeractionniste a influencé et jeté les bases de la mise au point de la mission et des programmes Hanen. De ce fait, l'organisme offre, depuis 1981, des programmes de formation langagière aux parents et, depuis 1993, des programmes de formation langagière aux éducatrices de la petite enfance, par le biais du programme intitulé « *Learning Language and Loving It* », en raison du nombre croissant d'enfants fréquentant des programmes pour la petite enfance². Dans l'optique de ce programme, le mandat du Centre Hanen vise le développement des habiletés du langage, de la socialisation et de l'alphabétisation des enfants lors d'activités journalières qui se déroulent dans les centres de la petite enfance. Le programme a pour objectif d'aider les éducatrices à intégrer, de façon naturelle, la stimulation du langage dans les conversations du quotidien, dans celles partagées pendant les routines, comme dans celles partagées dans les jeux³. Les éducatrices apprennent à créer des environnements qui favorisent l'apprentissage du langage de TOUS les enfants qui les fréquentent : la prévention des retards de langage dans les populations à risque (par exemple, les

¹ Voir chapitre 9.

² Hanen Early Language Program, 2010. p. 8.

³ Tessier et Labonville, 2003, p. 7.

enfants qui proviennent de milieux défavorisés), l'intervention langagière pour les enfants présentant des retards identifiés et l'enrichissement pour les enfants dont le développement langagier est normal dans les environnements destinés à la petite enfance¹. Le programme contient des stratégies qui s'appliquent, également, aux enfants apprenant une deuxième langue, tels les enfants anglophones d'âge préscolaire qui apprennent le français.

Ce programme étalonné est offert traditionnellement par l'entremise d'une orthophoniste communautaire qui a reçu une formation avancée auprès du Centre Hanen. Toutefois, dans les dernières années, des formations sont également disponibles pour des éducatrices de la petite enfance, pour qu'elles forment, à leur tour, leurs collègues de travail. Ce programme de stimulation de la communication forme les éducatrices à l'utilisation de stratégies éducatives qui devraient être propices au développement d'habiletés de communication chez les jeunes enfants tout en suscitant chez ces derniers un sentiment d'efficacité et d'autonomie. L'application de telles stratégies auprès de jeunes enfants devrait aussi les aider à accroître ou consolider les interactions avec des adultes et des pairs². Les principes socioconstructivistes du programme *Apprendre à parler avec plaisir* sont simples : cibler les conversations naturelles et préconiser l'apprentissage « informel »³ avec les soignants/intervenants. C'est donc à partir de ce que les enfants connaissent le mieux – le jeu et, de ce que les intervenantes font le plus – des activités quotidiennes, que le programme fournit aux enfants des environnements enrichis et interactifs

¹ Hanen Early Language Program, 2010, p. 9.

² Tessier et Labonville, 2003, p. 3.

³ Dans les textes de langue anglaise, se trouve « incidental learning » comme l'équivalence de « apprentissage informel ».

sur le plan langagier. Ces environnements constituent le cadre qui encourage et stimule davantage ce développement langagier et, petit à petit, l'éveil à la lecture de l'enfant d'âge préscolaire. Le programme présente également des stratégies qui favorisent l'interaction entre les pairs.

Puisque les études ont démontré que les services de garde éducatifs et les autres établissements de la petite enfance peuvent favoriser les aptitudes sociales et langagières des enfants, si la qualité du programme et du personnel est très bonne, le Centre Hanen préconise une approche qui s'appuie sur la théorie vygotkienne qui met l'accent sur l'enseignement « médiatisée » et l'interaction sociale entre les enfants et les adultes spécialisés dans le développement du langage. En cela, l'acquisition du langage des habiletés sociales ainsi que de l'alphabétisation dépendent des interactions adulte-enfant à un jeune âge¹. Dans cette optique, l'éducatrice sensible et attentive aux besoins et aux intérêts de l'enfant encourage ce dernier à participer activement aux interactions, aussi bien avec elle qu'avec ses pairs. À l'intérieur de ces interactions, l'adulte fournit les « échafaudages » en ajustant le degré d'appui fourni dans ses réponses à l'enfant, selon ses niveaux actuels d'habiletés communicatives. L'enfant joue donc un rôle actif dans son propre apprentissage.

8.2 Structure et stratégies visées

Le programme *Apprendre à parler avec plaisir* fait prévaloir la nécessité d'un perfectionnement professionnel en formant les éducatrices, tout en favorisant le développement des aptitudes sociales et langagières des enfants, aptitudes menant à l'alphabétisation. Il vise également à permettre aux éducatrices d'identifier les besoins individuels de chaque enfant à sa charge, et ce,

¹ Hanen Early Language Program, 2010, p. 9.

lors d'interactions informelles et d'activités organisées. Le format du programme permet à l'éducatrice de se sensibiliser à ses propres comportements verbaux et non-verbaux et à leurs effets sur les enfants, par le biais de mises en pratique et de personnalisation qui encourageraient un changement à long terme de ces comportements¹.

Plusieurs modèles de prestation sont disponibles : un programme hebdomadaire, un programme modulaire ou un programme en blocs. Deux composantes principales forment particulièrement la charpente du programme : des sessions de groupe de deux heures et demie chacune et des enregistrements sur bande vidéo de chaque membre du personnel, suivis d'une rencontre individualisée entre le membre du personnel et l'animatrice du programme. Une combinaison de sessions de groupe et de sessions d'enregistrement-vidéo avec rétroaction permettent aux participantes de découvrir les stratégies – toutes fondées sur des recherches approfondies qui traitent des types d'interaction de salle de classe qui favorisent le développement du langage et l'éveil à la lecture². Lors des sessions de groupe, le personnel du centre participant est encouragé à découvrir, discuter et pratiquer les stratégies qui facilitent l'interaction entre les éducatrices et les enfants. Pour ce qui est des sessions d'enregistrement-vidéo avec rétroaction, les participantes ont l'occasion d'essayer les techniques sur place avec le groupe d'enfants avec qui elles travaillent quotidiennement. La session de vidéo est typiquement d'une durée de 5 minutes et la session de rétroaction offre aux participantes l'occasion d'observer l'impact des stratégies sur l'interaction entre elles et les enfants. Ce temps de rétroaction, typiquement d'une durée de 30 minutes, permet aux participantes de personnaliser les techniques afin de leur permettre de les

¹ Hanen Early Language Program, 2010, p. 13.

² *Ibid.*, page 20.

intégrer à leurs activités quotidiennes. Le but de la rétroaction est d'amener les éducatrices à tirer leurs propres conclusions en encourageant une discussion ouverte et honnête et en se basant sur leurs sentiments, expériences de vie, valeurs, antécédents en matière d'apprentissage et bagage culturel et langagier personnel, évoqués par ailleurs au chapitre six de cette thèse. À la fin de la période de rétroaction, les éducatrices sont encouragées à résumer la session en indiquant les idées principales qu'elles rapportent avec elles pour maintenir la personnalisation et l'application des stratégies discutées¹.

Une orthophoniste ou consultante associée à l'éducation de la petite enfance, qui complète la formation afin de devenir animatrice de programme, reçoit une vue d'ensemble du programme *Apprendre à parler avec plaisir*, y compris le contenu et stratégies du programme, les éléments à connaître au sujet des apprenants adultes, le cycle d'enseignement et d'apprentissage selon les styles d'apprentissage des individus, les rouages de la planification et de la présentation des sessions et des techniques utilisées pour aider les éducatrices à apprendre lors du visionnement de leurs vidéos².

Examinons de plus près la structure et les stratégies visées : le contenu du programme gravite autour de deux grands volets : l'aspect interactif de la communication et la quantité d'information verbale qui est échangée. Les moments interactifs sont adressés en premier, pour les compléter ensuite avec de l'information verbale, qui est appropriée sur le plan développemental pour l'enfant, selon ses besoins individualisés. Les moments interactifs entre chaque enfant et l'éducatrice sont étayés à l'aide des stratégies suivantes : observer, attendre et

¹ Hanen Early Language Program, 2010, p. 96.

² *Ibid.*, page 37.

écouter, suivre l'initiative de l'enfant, l'alternance de tours (dyadique ou polyadique)¹. L'information, qui complète les expériences interactives, favorise l'apprentissage du langage, en adaptant les modèles langagiers fournis et en ajoutant une autre dimension, au-delà du sujet de la conversation, selon le vécu de l'enfant et des autres interlocuteurs. Le programme permet également d'appliquer les mêmes stratégies interactives et langagières dans un contexte d'alphabetisation². Toutes ces stratégies qui forment le cœur du programme sont appuyées par plusieurs études³. Girolametto, l'auteur principal de ces recherches s'est intéressé, entre autres, aux nombreuses facettes de l'impact du programme, autant chez les éducatrices que chez les enfants⁴. La prochaine section se penchera particulièrement sur une grille d'évaluation qui a été dressée afin de constater l'impact interactif et langagier des stratégies chez les éducatrices.

¹ Dyadique fait référence aux échanges conversationnels entre deux individus tandis que « polyadique » s'associe aux échanges entre plus de deux individus.

² Hanen Early Language Program, 2010, page 13.

³ À la fin du chapitre un du manuel que reçoivent les animatrices, nous notons l'influence des études de L. Girolametto, M. Burchinal, D. K. Dickinson, P. O. Tabors, G. Doherty, M. Garet, t. R. Guskey, B. Hart, T. R. Risley, k. McCartney, R. Pianta, pour nommer que quelques-uns des auteurs.

⁴ Le document intitulé « Research Summary : Learning Language and Loving It – The Hanen Program for Early Childhood Educators/Teachers », 2003 permet d'obtenir une vue d'ensemble de l'impact du programme auprès d'une population anglophone/allophone.

8.3 L'outil d'évaluation du programme : Teacher Interaction and Language Rating ScaleTM (TILR)

Parmi les ressources que reçoit une nouvelle formatrice du programme Hanen *Apprendre à parler avec plaisir*, se trouve un outil d'évaluation objectif, pré- et post-programme, qui peut être utilisé pour mesurer l'efficacité du programme et, plus particulièrement, de la mise en pratique des stratégies propres au programme. Cette section du chapitre aura pour objectif de décrire la raison d'être de cet outil et la méthode d'évaluation primée, selon les variables (stratégies) du programme qui doivent être mesurées.

Cet outil peut être utile, entre autres, pour certains administrateurs, à savoir si l'impact d'un programme offert peut mener à des résultats qui pourraient s'aligner sur les études effectuées. Cette grille intitulée « *Teacher Interaction and Language Rating Scale* » a été originalement développée en 2000 par Luigi Girolametto de l'Université de Toronto, ainsi qu'Elaine Weitzman et Janice Greenberg, du Centre Hanen. Cette grille, utilisée exclusivement par l'animatrice du programme, évalue les interactions verbales et non-verbales entre une éducatrice et un groupe d'enfants avant et après leur participation à un programme de formation. Cette grille permet également à l'animatrice de développer une compréhension plus précise des stratégies ciblées dans le programme *Apprendre à parler avec plaisir* et permet à l'animatrice de viser précisément les forces et besoins de l'éducatrice participante. Onze items sont spécifiquement ciblés et échelonnés en utilisant une échelle de Likert, de 1 à 7 points, basée sur la fréquence de l'utilisation d'une stratégie donnée, allant de « presque jamais (1) », « parfois (3) », « souvent (5) » à « régulièrement (7) ». Les onze items sont répartis en trois grandes catégories de stratégies : quatre stratégies axées sur l'enfant (attendre et écouter, suivre les initiatives de l'enfant, être

face-à-face et se joindre au jeu; trois stratégies visant à favoriser l'interaction (poser différentes sortes de questions, encourager les tours verbaux et « PRÊTEr » attention)¹ et quatre stratégies visant à favoriser l'utilisation du langage (imiter, étiqueter, développer le langage et ajouter une autre dimension au langage). En annexe, se trouve une description complète des onze items. Les évaluations entre « 1 » et « 3 » indiquent que l'éducatrice doit améliorer son utilisation d'une stratégie, ce qui constituerait assurément un objectif du programme pour les interactions futures. Une évaluation de « 4 » indique que l'utilisation de la technique doit être peaufinée afin que l'éducatrice puisse obtenir une évaluation de « 5 », « souvent ». Cela constituerait donc un objectif du programme. Une évaluation entre « 5 » et « 7 » indique que l'utilisation de la stratégie par l'éducatrice correspond aux attentes. Une évaluation de « 5 » ou « 6 » est fort acceptable et l'élément ne doit pas constituer un objectif du programme. Cependant, une amélioration jusqu'à « 7 » est possible après la participation à un programme, si l'éducatrice est très motivée et apporte des changements remarquables². Les réponses obtenues aux différents items sont par la suite comparées entre différents moments (ex; pré-/post-programme) afin de constater si un impact a eu lieu.

On demande à l'animatrice d'obtenir un échantillon de 5 minutes sur bande vidéo d'une interaction entre une éducatrice participant au programme Hanen *Apprendre à parler avec plaisir* et un groupe de quatre enfants au plus. Un petit groupe d'enfants de taille plus petite contribue à

¹ **PRÊTEr** est un acronyme propre au programme Hanen « Apprendre à parler avec plaisir ». Il signifie « **P**eu d'enfants à la fois, **Ê**tre à l'écoute de l'intérêt de chaque enfant, **R**egardez attentivement chaque enfant à divers moments de l'activité, **T**enez compte des signes indiquant qu'un enfant a besoin de votre attention, **E**t maintenant, continuez! Weitzman et Greenberg, 2010, p. 153.

² Information puisée du document intitulé « French TILR User Guide » obtenu du Hanen Centre.

la quantité et la qualité des interactions entre les enfants et leur éducatrice¹. L'animatrice peut visionner l'interaction enregistrée et consigner ses observations selon les paramètres établis dans le formulaire disponible. Ces observations lui servent de guide lors de l'évaluation de chacun des 11 éléments de la Grille d'évaluation et lui permettent d'établir des objectifs propres aux besoins de l'éducatrice.

En 2010, la traduction française du programme Hanen « *Learning Language and Loving It* » a permis aux orthophonistes et consultantes en éducation de la petite enfance de fournir un encadrement semblable à la version anglaise. Une traduction et adaptation de la grille a été approuvée par le Hanen Centre et effectuée en 2010 par Bouchard et coll.². *La Grille d'évaluation des interactions et des pratiques langagières de l'éducatrice (GEIPLE)* se base sur l'approche interactive du développement du langage, en plus des principes de base du programme *Apprendre à parler avec plaisir*, le programme de formation continue du Centre Hanen pour éducatrices de la petite enfance. La démarche est identique à la version anglaise. Les onze items du *TILR* sont repris dans la *GEIPLE*, à l'aide d'un barème de 7 points de type Likert. Toutefois, l'étude de Bouchard et coll. (2010) a exclu deux des onze items de la grille, compte tenu de l'activité sélectionnée pour l'évaluation : l'enregistrement sur bande vidéo des interactions et pratiques langagières d'une éducatrice avec un groupe d'enfants de 4 ans (le nombre d'enfants n'étant pas spécifié), lors d'une collation du matin en CPE; le but étant de vérifier si certaines variables de qualité structurelle qui sont souvent corrélées avec la qualité de processus des éducatrices (par exemple : la formation de l'éducatrice, le contexte éducatif),

¹ Hanen Early Language Program, page 15, McCabe et coll., 1998, p. 339.

² Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G. et coll., 2010, p. 371.

indépendamment d'une formation continue additionnelle, pouvaient influencer les interventions langagières de l'éducatrice. Aucun groupe contrôle n'a été utilisé et les éducatrices, participant à l'étude, n'étaient pas familières avec les stratégies évaluées. Par conséquent, les résultats suggèrent que les pratiques langagières et interactives des éducatrices étaient relativement peu fréquentes, lors d'une collation. Pour mieux comprendre l'ampleur évaluative de la grille, regardons de plus près l'étude de Girolametto et coll., qui utilise le programme « *Learning Language and Loving It* » comme activité de fond pour l'évaluation (pré- et post-programme) des interactions et pratiques langagières de l'éducatrice avec les enfants à sa charge.

8.4 L'étude qui a validé le programme

Tel que mentionné dans la section précédente, l'outil d'évaluation *TILR* (traduction *GEIPLE*) permet de mesurer l'efficacité du programme Hanen *Apprendre à parler avec plaisir (APAP)*. L'étude exploratoire, concernant cet outil, a été menée en 2003 par Luigi Girolametto, de l'Université de Toronto, en collaboration avec la directrice exécutive du Centre Hanen, Elaine Weitzman et la directrice du programme « *Learning Language and Loving It* », Janice Greenberg. L'impact d'un programme de formation axée sur des pratiques de stimulation langagière interactive, de façon naturelle, d'abord chez les éducatrices anglophones puis, chez les enfants qui fréquentent les services de garde éducatifs de langue anglaise, constituait l'objectif principal de cette étude¹. L'étude a utilisé un groupe contrôle ainsi qu'un groupe expérimental. La présence d'un groupe contrôle permet de déterminer si des variables, différentes de celles inhérentes à l'implantation du programme APAP, viennent expliquer les

¹ Girolametto et coll. 2003, p. 300.

changements notés auprès d'un groupe expérimental. L'étude de Girolametto et coll. tentait de répondre à trois questions de recherche dans le domaine de l'éducation de la petite enfance : 1) Quels sont les changements observés chez les éducatrices, au niveau de leurs interactions et pratiques langagières suite à la participation du programme formation touchant le développement du langage? 2) Est-ce que les changements observés post-programme sont toujours maintenus après 9 mois? Quels effets peut-on noter au niveau de la productivité verbale des enfants et de leurs interactions entre pairs post-programme?

La littérature de l'époque faisait état de peu d'études sur les effets des interactions entre les éducatrices et les enfants. Les hypothèses de l'étude de Girolametto et coll. avaient été établies en fonction des résultats obtenus d'études antérieures qui examinaient les interactions parents-enfants subséquentes à une formation visant des interactions et pratiques langagières. Selon les chercheurs, les éducatrices du groupe expérimental : 1) interagiraient davantage avec les enfants à leur charge pendant les moments imprévus, 2) ajusteraient la complexité des énoncés, selon le niveau de langage de l'enfant et 3) axeraient davantage les interactions sur les intérêts de l'enfant afin de promouvoir des interactions plus soutenues et des échanges verbaux entre pairs. Ces changements seraient maintenus neuf mois post-programme. Compte tenu des pratiques langagières apprises par les participantes du groupe expérimental, les chercheurs ont ajouté une troisième hypothèse où les enfants du groupe expérimental feront montre d'un niveau plus élevé de productivité langagière comparativement aux enfants du groupe contrôle. Plus précisément, les enfants utiliseraient plus fréquemment un vocabulaire diversifié et sophistiqué que les enfants du groupe contrôle. Une quatrième et dernière hypothèse proposait que les enfants du

groupe expérimental communiqueraient plus souvent avec leurs pairs. Ces hypothèses reflétaient le contenu du programme utilisé dans l'étude.

L'étude a été menée en 3 temps; les données d'observation étant cueillies à l'étape pré-programme, à l'étape post-programme, après un intervalle de quatre mois, puis 9 mois plus tard. Au total, 16 éducatrices, provenant de quatre centres de garde éducative, ont participé à l'étude. Les éducatrices ont été assignées aléatoirement par centre (deux centres assignés au groupe expérimental et 2 groupes assignés au groupe contrôle). Chaque éducatrice a été filmée en pré-programme et post-programme pendant environ 30 minutes, avec un groupe de quatre enfants de sa salle de classe. Deux activités spécifiques étaient filmées : la lecture d'un livre pour une durée de 15 minutes et un jeu de pâte à modeler pour 15 minutes. Les enfants qui ont participé à cette étude avaient un développement typique de langage, selon leurs parents. Le niveau du langage et de la parole était également évalué à l'aide de l'échelle « *Speech and Language Assessment Scale* »¹. L'âge des enfants se situait entre 18 et 67 mois. Suite à neuf mois post-programme, les éducatrices ont été filmées à nouveau. Les mêmes démarches du post-programme ont été suivies (activités identiques, quatre enfants par groupe). De nouveaux enfants ont été recrutés pour cette troisième mesure, tout en utilisant les mêmes critères de sélection des enfants.

Quatre visites ont été nécessaires pour obtenir des échantillons sur bande-vidéo : la première visite servait de plan de référence pour les éducatrices et les enfants, la deuxième visite servait de mesure pré-programme, la troisième visite servait de mesure post-programme et, enfin, la

¹ Hadley et Rice, 1993, p. 278-288.

dernière visite servait de mesure post-programme, 9 mois plus tard. Lors de la période de lecture, l'éducatrice a premièrement sélectionné un livre familier à l'enfant et par la suite a utilisé des livres fournies par l'assistante de recherche. Cette même procédure a été utilisée lors du post-programme, soit quatre mois plus tard, immédiatement après la formation, ainsi qu'au suivi final, soit neuf mois après le post-programme. Suite à chacune des visites, l'éducateur devait remplir un questionnaire portant sur son impression concernant la représentativité de l'interaction afin de s'assurer que l'interaction soit représentative de la vie quotidienne.

Des énoncés d'une durée de dix minutes, à l'intérieur des 15 minutes de l'activité de pâte à modeler et des énoncés d'une durée de dix minutes, à l'intérieur des 15 minutes de l'activité de lecture ont été transcrits à l'aide du *Systematic Analysis of Language Transcripts* (SALT), donnant ainsi 20 minutes de transcriptions pour chaque éducatrice¹. Les deux premières et trois dernières minutes de l'enregistrement ont été exclues pour tenir compte de la période de familiarisation et de fatigue associée à l'activité. Les transcriptions comprenaient les énoncés de l'adulte et tous les énoncés intelligibles de chaque enfant du groupe - une ligne par émetteur. Le nom de l'enfant était indiqué à la fin de chaque énoncé si l'adulte lui avait spécifiquement adressé la parole - autrement un code était assigné aux énoncés des quatre enfants.

Les transcriptions ont été préparées par une assistante de recherche qui avait enregistré les interactions et qui connaissait le statut des deux groupes. Une deuxième vérification fut faite par une deuxième assistante de recherche qui ne connaissait pas le statut des deux groupes. Tout

¹ Miller, J. F., Andriacchi, K., & Nockerts, A., 2011, 306p.

malentendu a été dissipé en utilisant les bandes vidéo en guise d'appui. Les deux assistantes de recherche ont discuté les transcriptions discordantes jusqu'à ce qu'un consensus soit obtenu. Si l'énoncé en question n'était pas intelligible, elle était retirée de l'analyse, en y apposant un « X ». Un codeur indépendant a effectué la fidélité de 25% des transcriptions brutes. La fidélité des transcriptions de l'éducatrice a atteint 98% d'accord pour des énoncés combinés, 99% d'accord pour des mots et 98 % pour le destinataire adressé. La fidélité des transcriptions des enfants a atteint 98% pour des énoncés combinés, 97% d'accord pour des mots et 95 % pour le destinataire adressé. De plus, un pourcentage d'intelligibilité a été établi à 95% pour les énoncés de l'éducatrice et 81% pour les énoncés des enfants. Tout énoncé non-intelligible a été exclu de l'analyse. Les mesures suivantes ont été calculées par SALT : la verbosité (par exemple : le nombre d'énoncés, le nombre de mots par minute), la complexité des énoncés (par exemple : la longueur moyenne des énoncés en morphèmes, type/token ratio, le nombre de mots différents). Le nombre typiquement recommandé pour déterminer la longueur moyenne des énoncés et le type/token ratio requiert 50 énoncés. Toutefois, très peu d'enfants ont atteint ce nombre recommandé de 50 énoncés chacun. Par conséquent, ces deux mesures ont été adaptées en interposant le nombre d'énoncés complexes et le nombre de mots différents utilisés.

L'outil « *Teacher Interaction and Language Rating Scale* » a servi de mesure évaluative des échanges socioconversationnels (verbaux et non-verbaux) entre les éducatrices et les enfants¹. Une assistante de recherche a été formée à utiliser la grille en visionnant des exemples d'interactions entre éducatrices et enfants. Un accord inter-juges entre les résultats respectifs

¹ Girolametto, Weitzman et Greenberg, 2000.

obtenus par l'auteur et par l'assistante de recherche pour 20 pourcent des vidéoclips se situait à 90% pour l'activité de lecture et à 100% pour l'activité de pâte à modeler. Les comparaisons pré-programme/post-programme ont été appliquées à l'aide d'analyses U de Mann Whithney, compte tenu de la taille de l'échantillon.

Tel que souhaité, aucune différence n'a été notée entre le groupe expérimental et le groupe contrôle au pré-programme (éducatrices et enfants). Par contre, des différences ont été constatées à l'étape post-programme. En effet, les éducatrices du groupe expérimental faisaient montre de plus de verbosité (utilisation plus élevée de mots par minutes) pendant l'activité de lecture, lors de la mesure post-programme. Aucune différence significative n'a été observée entre les deux groupes pour ce qui est de la complexité des énoncés (par exemple : longueur moyenne des énoncés et type/token ratio) pendant les deux activités. Une différence entre les deux groupes fut également notée, en ce qui a trait au volume de texte lu pendant l'activité de lecture. Le groupe expérimental a également réalisé des gains au niveau de son habileté à attendre que l'enfant initie l'interaction et à encourager des tours verbaux prolongés. Toutefois, aucune différence significative ne fut notée pour son habileté à suivre les initiatives de l'enfant, à être face-à-face ou à prêter attention pendant une activité de groupe, pendant l'activité de lecture. Lors de l'activité de pâte à modeler, une différence significative fut notée pour l'habileté d'être face-à-face et de prêter attention aux enfants du groupe. Enfin, aucune différence significative ne fut notée pour les habiletés mesurées par le TILR, c'est-à-dire, à attendre et écouter, à suivre les initiatives de l'enfant ou à encourager les tours verbaux prolongés. Chez les enfants du groupe expérimental, des différences significatives furent notées au niveau de leurs productions

verbales, y compris la diversité du vocabulaire et la complexité des énoncés, ainsi que le volume d'échanges interactifs entre pairs, surtout au post-programme. La variété des mots utilisés entre les deux groupes d'enfants (expérimental et contrôle) ne présentait pas une différence significative.

Les résultats de l'étude menée à l'aide de cet outil ont démontré l'efficacité du programme auprès des éducatrices : ces dernières parlaient davantage aux enfants et dominaient moins les interactions qui étaient possibles en suivant les amorces interactives des enfants et en leurs fournissant davantage de tours conversationnels. Le test Wilcoxon a été utilisé pour comparer les résultats post-programme, immédiatement après la formation et neuf mois plus tard, pour les éducatrices du groupe expérimental. Une différence significative était toujours constatée pour l'habileté de suivre les initiatives de l'enfant pendant l'activité de lecture et l'activité de pâte à modeler. Des profils individuels ont également été établis pour chaque participante (éducatrice) afin de dégager la variabilité de maintien des gains pour les deux activités entre le post-programme et neuf mois plus tard.

Enfin, les auteurs ont signalé plusieurs limites à leur recherche ainsi que quelques pistes à suivre, telles : un échantillonnage plus varié quant aux activités et contextes proposés, des séances périodiques de rappel qui pourraient faciliter la généralisation des stratégies à d'autres activités et enfants, un suivi mieux identifié par les facilitatrices qui offrent la formation afin qu'elles puissent mieux cerner les besoins des participantes en tenant compte de leurs croyances et préférences sous-jacentes.

Les auteurs proposaient également des études ethnographiques ultérieures qui pourraient tenir compte du niveau de formation des participantes et des circonstances les amenant à avoir à participer (par exemple une participation volontaire ou obligatoire). Puisque l'étude comportait une participation limitée d'éducatrices, interagissant avec un petit nombre d'enfants lors d'activités mesurées, les auteurs étaient également d'avis qu'une étude comprenant plus de participantes, d'enfants et d'activités pourraient apporter de l'information plus ajustée aux réalités journalières des éducatrices.

8.5 Champ de recherches depuis l'étude de 2003

L'étude de Girolametto et coll. a ouvert un champ de recherches, influençant plusieurs études ultérieures, sur divers aspects du programme Hanen « *Learning Language and Loving It* », tels son format, certaines de ses stratégies (par exemple, l'utilisation de questions, de commentaires, de langage décontextualisé, de l'interaction des pairs) et son impact quant à l'éveil à la lecture. Certains auteurs se sont également intéressés à la collaboration entre professionnels lors des formations continues et au niveau et au type de formation qui favorisent un maintien des acquis, et cela en contraste avec l'impact que pourrait avoir une formation en milieu de travail d'un coaching sur le champ. Une étude s'est également penchée sur l'utilisation du « *Teacher Interaction and Language Rating Scale* » (TILR) indépendamment du programme Hanen « *Learning Language and Loving It* », afin de déterminer si certaines variables de qualité structurale, corrélées aux variables de qualité de processus (ex: formation des éducatrices, environnement structurale) influencent les échanges (pratiques langagières) éducatrices-enfants,

lors de la collation du matin¹. Nous présenterons d'autres études pour montrer l'impact de ces modifications et dresserons un lien avec l'étude actuelle et sa méthodologie.

Le format. Le format traditionnel du programme APAP consiste de 8 séances de théorie d'une longueur de 2 heures et demies et de 6 séances d'enregistrement et de rétroaction individuelles d'une heure chacune. Le programme nécessite donc 26 heures d'engagement de la part de chaque participante. Compte-tenu de l'ampleur de l'engagement, qui nécessite 14 semaines, plusieurs études ont voulu mesurer l'impact d'un programme modifié, compte-tenu des exigences du programme original. Par exemple, Girolametto et coll., dans leur étude randomisée contrôlée, à devis expérimental/contrôle sur trois temps (pré, post et suivi 4 mois post-test), ont modifié le programme à 4 séances de groupe et 2 séances d'enregistrement et de rétroaction². Les auteurs se sont intéressés à observer si les éducatrices utilisaient davantage les pratiques langagières pour promouvoir l'interaction des pairs après avoir participé au programme en milieu de travail d'une durée de 6 semaines. Ils voulaient également mesurer, à la fois, l'impact que ces facilitations chez les enfants et le degré de maintien de ces facilitations 4 mois après la formation en milieu de travail. Les résultats ont révélé que la longueur moyenne des énoncés des éducatrices du groupe expérimental était plus élevée. De plus, les éducatrices du groupe expérimental facilitaient davantage l'interaction des pairs. Par conséquent, les enfants, pour leur part, avaient augmenté la fréquence des énoncés dirigés à leurs pairs. En guise de pistes de recherches à suivre, les auteurs soulignaient la nécessité d'instituer des séances de rappel en milieu de travail, à la fin de la formation, afin de permettre aux éducatrices de généraliser et

¹ Bouchard et coll., 2010, p. 371-379.

² Girolametto, 2004, p. 254-268.

maintenir les stratégies ciblées. Les auteurs s'intéressaient également à mesurer l'efficacité du programme auprès d'enfants ayant une incapacité (ex. désordres de langage) et auprès d'enfants qui sont en processus d'apprentissage d'une langue seconde.

Cabell et coll. et Piasta et coll., dans leurs études respectives à devis expérimental/contrôle sur deux temps (prétest/post-test) ont modifié le programme en offrant une formation de 3 jours, à l'automne et une journée supplémentaire de formation à l'hiver; ciblant les stratégies du programme « *Learning Language and Loving It* »¹. Un horaire de lectures supplémentaires a permis aux éducatrices de bien arrimer les stratégies au contenu, présenté lors des formations. Un élément commun entre les deux études se distinguait de l'étude originale de Girolametto et coll. : les deux équipes de recherche ont chacune fourni une rétroaction à distance par écrit plutôt qu'en personne. Les éducatrices devaient soumettre 12 bandes-vidéos, pendant l'année, sur lesquelles elles enregistraient leurs utilisations des techniques ciblées, lors de leurs interactions avec les enfants. Les résultats obtenus ont porté les auteurs à reconnaître le taux variable de sensibilité interactive chez les éducatrices. Ce modèle de formation professionnelle demeure discutable; les auteurs proposent des recherches ultérieures afin de constater l'impact d'une formation modifiée en contraste avec une formation plus complète et rigoureuse.

Scarinci et coll. ont mesuré, l'impact d'une version abrégée de deux jours, intitulée « *Teacher Talk* » (version française « Le langage des éducateurs »), sans enregistrement vidéo et sans

¹ Cabell et coll., 2011, p. 315-330; Piasta et coll., 2012, p. 387-400.

rétroaction individualisée¹. Divisée en deux parties, cette étude mesurait à première vue la perception des éducatrices à l'aide de questionnaires prétest et post-test, en ce qui a trait aux connaissances des stades de développement du langage de l'enfant, aux stratégies qui encouragent le développement du langage et à la fréquence d'utilisation de ces stratégies. La deuxième partie s'intéressait à la comparaison sur les bandes vidéos pré- et post-programme et à la fréquence de l'utilisation des stratégies du programme. Les résultats étaient limités et les recommandations proposaient des formations menées par des orthophonistes afin de mieux outiller les éducatrices en ce qui touchait non seulement leurs connaissances, mais aussi la mise en application des stratégies qui encouragent et enrichissent le développement langagier des enfants avec qui elles travaillent.

McDonald et coll., pour leurs parts, ont créé un programme modifié intitulé « *Let's Interact* », comportant 3 séances de 3 heures chacune et des enregistrements autonomes, effectuées par les éducatrices entre les première et deuxième séances de formation². Une rétroaction en groupe, donnée une semaine plus tard, lors du visionnement de cet enregistrement, permettait aux éducatrices de se sensibiliser davantage à l'impact des stratégies utilisées, lors de leurs interactions avec les enfants. Les résultats ont montré un impact significatif en ce qui a trait à l'utilisation d'une stratégie seulement : l'utilisation de commentaires pour poursuivre l'interaction et permettre à l'enfant de prendre un autre tour conversationnel. Les auteurs soulignaient la nécessité et les bienfaits de l'enregistrement sur bande-vidéo et de la rétroaction individualisée.

¹ Scarinci et coll., 2015, p. 37-51.

² McDonald et coll., 2015, p. 305-322.

Enfin, Johanson et coll. ont effectué une recherche comparative auprès d'enseignants du Jardin d'enfants (*Kindergarten*) en leur fournissant de la documentation écrite du programme « *Learning Language and Loving It* », des démonstrations sur vidéo et de la rétroaction écrite au sujet des vidéos soumis par les enseignants durant la période de collecte de données¹. Bien que les stratégies du programme indiquaient une différence significative en ce qui a trait aux habiletés de décodage et de compréhension de lecture chez les enfants dont les habiletés langagières étaient avancées, les auteurs s'intéressaient à poursuivre leurs études afin d'adresser les besoins langagiers des enfants à risque de retard langagier.

Les stratégies. Le programme « Apprendre à parler avec plaisir » cible onze différentes stratégies pendant la livraison du programme sur une durée de 14 semaines. La structure du contenu vise à sensibiliser les participantes à l'impact d'interactions réussies et de pratiques langagières ajustées au développement langagier de l'enfant, et ce, à tout moment de la journée. Toutefois, certaines études se sont penchées sur certaine stratégie, sans égard aux autres stratégies ciblées dans l'étude originale. De Rivera et coll. se sont intéressés particulièrement à l'utilisation des questions et à leurs impacts sur le prolongement des interactions verbales entre les éducatrices et les enfants². Les auteurs ont noté des différences développementales en ce qui a trait à la fréquence de réponses des enfants: les enfants du groupe préscolaire ont répondu plus fréquemment aux questions des adultes que les bambins. Ils ont davantage répondu aux questions

¹ Johanson et coll., 2016, p. 94-107.

² De Rivera et coll., 2005, p. 14-26.

qui amorçaient un sujet, par comparaison au groupe de bambins. Un tiers des énoncés des éducatrices était des questions (31% pour les bambins et 36% pour les préscolaires). Les éducatrices ont posé trois fois plus de questions fermées que de questions ouvertes. Les éducatrices du groupe bambins ont initié deux fois plus de questions pour changer de sujet; les éducatrices du groupe préscolaire ont maintenu davantage le sujet initié avec les questions. La complexité des réponses du groupe bambins n'était pas influencée par le type de question. En contraste, les enfants du groupe préscolaire ont ajusté leurs réponses en fonction du type de question (ex: question ouverte, question qui maintenait le sujet). Les auteurs ont aussi conclu que les éducatrices des groupes bambins et préscolaires ajustaient très peu la fréquence de questions, peu importe l'âge des enfants. L'étude de Bouchard et coll. s'est intéressée aux pratiques langagières chez les enfants âgés de 4 ans en services de garde éducatifs, lors de la collation du matin¹. Utilisant la *Grille d'évaluation des interactions et des pratiques langagières des éducatrices* (la version francophone du TILR), les auteurs ont noté que les éducatrices utilisaient rarement les pratiques langagières lors de la collation, et ce, indépendamment d'une formation continue telle « Apprendre à parler avec plaisir ». De plus, les résultats montraient peu de moment où les éducatrices utilisaient les stratégies axées sur l'enfant (par exemple, observer, attendre et écouter pour permettre à l'enfant d'amorcer une interaction). Des résultats similaires ont été observés pour les pratiques interactives et langagières (par exemple: poser des questions, encourager des tours de parole, prêter attention à tous les enfants du groupe, utiliser un vocabulaire restreint avec peu de développement). Les auteurs proposaient de mesurer les échanges interactifs et pratiques langagières à d'autres moments de la journée, et ce, auprès d'un nombre plus grand de participantes.

¹ Bouchard et coll., 2010, p. 371-379.

L'interaction des pairs. Girolametto et coll. ont effectué deux études indépendantes l'une de l'autre afin de constater si les éducatrices pouvaient apprendre comment faciliter les interactions des pairs en utilisant des stratégies d'appui verbal : incitations, invitations, suggestions à interagir) lors d'activités de jeux en contexte naturel (Girolametto et coll., 2004, Girolametto et coll., 2007). Les éducatrices du groupe expérimental ont parlé moins, mais utilisaient une longueur moyenne d'énoncés plus élevée. Elles ont utilisé davantage de stratégies pour faciliter l'interaction des pairs. Les enfants ont, pour leur part, augmenté la fréquence des énoncés dirigés à leurs pairs. Les pistes à suivre comprenaient, pour l'étude de 2004, une nécessité de séances de rappel, une mesure de l'efficacité du programme auprès d'enfants ayant une incapacité (ex. désordres de langage) et auprès d'enfants qui sont en apprentissage d'une langue seconde. Les auteurs proposaient également une étude de l'efficacité de ce modèle de formation en milieu de travail, afin de permettre aux éducatrices une généralisation et un maintien des stratégies ciblées. Pour l'étude de 2007, les auteurs proposaient de mesurer l'impact d'un programme plus intensif sur une période prolongée. De plus, les auteurs proposaient d'explorer différents modèles de formation en milieu de travail, y compris une collaboration orthophoniste-éducatrice ; le tout par le biais d'une étude longitudinale.

Le niveau de formation des éducatrices. Hickey a examiné deux différents types de formations en éducation de l'enfance (DEC – Diplôme d'étude collégiale et AEC – Attestation d'études collégiales), en ce qui a trait à la qualité globale des interactions éducatrice-enfant, au niveau de l'attention que les éducatrices prodiguent aux enfants, et à leur utilisation de stratégies

langagières pendant deux activités structurées de lecture. Elle s'est intéressée à l'interaction et à l'utilisation des pratiques langagières éducatrice-enfant, indépendamment d'un programme de formation continue. Le « *Teacher Interaction and Language Rating Scale* » (TILRS) des stratégies du programme Hanen « *Learning Language and Loving It* » a servi d'outil de mesure¹. En contrastant les deux programmes de formation en éducation de l'enfance, c'est-à-dire l'attestation d'études collégiales d'une durée de 14 mois et le diplôme d'étude collégiale d'une durée de 3 ans, l'auteure a constaté que les éducatrices qui avaient complété un DEC avaient obtenu des résultats plus élevés quant à la qualité globale des interactions, au niveau d'attention prodigué aux enfants et à l'utilisation des stratégies interactives et langagières énoncées dans le TILRS, établissant ainsi un lien probant avec un curriculum de formation plus détaillé et des expériences connexes.

L'éveil à la lecture. Flowers et coll. se sont intéressés au lien entre l'éveil à la lecture et l'exposition à un langage « décontextualisé » où les éducatrices vont au-delà du « ici et maintenant » de l'expérience de l'enfant². Les éducatrices du groupe expérimental ont augmenté significativement leur utilisation d'énoncés de compréhension abstraite d'une histoire par rapport aux éducatrices du groupe contrôle. Quant aux enfants du groupe expérimental, ils ont réagi plus fréquemment aux énoncés de compréhension de niveau 3. Cependant, lors d'un travail de suivi, les éducatrices n'avaient pas conservé les changements après leur formation. Les résultats indiquaient la viabilité de ce type de formation en exercice dans les milieux de la petite enfance, mais montraient aussi la nécessité d'offrir une formation plus intensive et un soutien aux

¹ Hickey, A., 2008, 128p.

² Flowers et coll., 2007, p. 6-18.

éducatrices pour faciliter la conservation de leurs gains à long terme. Pour y arriver, les auteurs soulignaient la nécessité de séances de rappel ou de la formation additionnelle. Une formation alternative en milieu du travail visant un modèle collaboratif entre éducatrices et orthophonistes pour faciliter l'intégration des stratégies de l'éveil à la lecture était également proposée.

La collaboration entre professionnels. O'Toole et Kirkpatrick ont étudié l'impact du programme chez des intervenantes de milieux variés (par exemple : infirmières, psychologues, ergothérapeutes, physiothérapeutes, enseignantes, aide-enseignantes) travaillant avec des enfants identifiés avec des besoins multiples. La perception des habiletés des participants s'est améliorée au post-test en ce qui a trait à la mise en œuvre de buts langagiers en situation individualisée et de stratégies langagières auprès d'enfants non verbaux. Les participants ont amélioré leurs pratiques langagières et interactions dans huit des 11 stratégies du programme "Apprendre à parler avec plaisir". Les pratiques interdisciplinaires et collaboratives étaient importantes et valables aux yeux des participants. Des feuilles de route pour les activités quotidiennes, qui jumellent les buts éducationnels aux besoins des enfants, et des séances de rappel étaient suggérées.

Le type de formation. Ahrens s'est intéressée à l'impact du type de formation offert aux éducatrices en contrastant l'impact d'une formation de 90 minutes en milieu de travail, touchant les stratégies du programme « Apprendre à parler avec plaisir » versus un accompagnement direct des éducatrices pendant une période de 90 minutes, mais divisée en trois sessions de 30 minutes où l'auteure de la recherche interagissait avec les enfants, en modelant les stratégies

cibles pour l'éducatrice présente et en offrant un coaching à l'éducatrice sur-le-champ¹. Les stratégies visées étaient : attendre les amorces des enfants, l'étiquetage d'objets, d'actions, d'émotions, le développement des énoncés des enfants. Les éducatrices du groupe expérimental avaient reçu une formation par modelage direct et par discussions en salle de classe, tandis que les éducatrices du groupe contrôle avaient reçu des stratégies par l'entremise d'une formation en milieu de travail. Aucune différence significative ne fut notée chez les enfants (intergroupe et intragroupe) prétest ou post-test. Les résultats ont révélé que des formations continues sont bénéfiques aux interactions éducatrices-enfants en salle de classe. Toutefois, ni le modelage, ni la formation en milieu de travail n'ont augmenté les interactions en salle de classe.

Plusieurs études reconnaissent les avantages d'un coaching en personne avec rétroaction comme les composantes clés de la formation des éducatrices, afin d'observer une augmentation des stratégies facilitant les échanges interactifs entre les éducatrices et les enfants².

La recension d'articles, touchant l'étude de Girolametto et coll. n'a révélé aucune étude effectuée auprès des éducatrices de la petite enfance en communauté de langue officielle en situation minoritaire. Compte-tenu des nombreux défis avec les versions modifiées, la présente étude maintiendra une méthodologie semblable à l'étude originale. Les pistes à suivre des études susmentionnées seront commentées davantage dans la section « Discussion » de cette étude.

¹ Ahrens, 2009, 58p.

² McDonald et coll., 2015 p. 320.

Chapitre 9

9 Problématique et méthodologie de la recherche

Le chapitre 9 présente la problématique de cette thèse, en mettant en valeur les objectifs et questions de recherche. Les hypothèses de l'étude seront également présentées; ces dernières étant inspirées de l'étude de 2003 de Girolametto et coll. Nous observerons comment celles-ci se répercutent dans un contexte de francophonie en milieu minoritaire. Par la suite, nous décrirons la méthodologie qui a encadré l'étude sur le terrain : le matériel utilisé, la démarche et le recrutement des participants (éducatrices et enfants). Nous terminons le chapitre en détaillant les outils d'analyse et d'interprétation qui furent utilisés avec les données cueillies.

Les éducatrices de la petite enfance sont appelées à jouer des rôles plus définis auprès des enfants d'âge préscolaire, qui fréquentent des services de garde éducatifs. Les éducatrices doivent non seulement voir au bien-être des enfants dont elles ont la garde, mais aussi fournir un encadrement continu qui favorise, entre autres, les développements moteur, cognitif et langagier des enfants. Les études continuent de montrer que la qualité des services de garde éducatifs est une composante nécessaire au développement de l'enfant, comme évoqué dans les chapitres précédents. Nous avons vu que le concept de qualité a certes sa propre complexité. Plusieurs services de garde éducatifs peuvent accéder, sur demande, à une panoplie de services et de soutiens en matière d'apprentissage, à partir d'indices de qualité de programme, qui servent de points de référence pour la prestation de services de garde éducatifs. S'ajoutent à cette complexité, les prestataires, eux-mêmes : les enfants. Ces derniers traversent des moments critiques d'apprentissage qui peuvent être influencés, selon l'approche socioconstructiviste, par

l'environnement dans lequel ils se trouvent. Comme indiqué au chapitre sept, les enfants provenant de CLOSM¹ et de familles exogames fréquentent de plus en plus des milieux d'apprentissage (par exemple des services de garde éducatifs, des écoles) de langue française, sans toutefois avoir été exposés, au préalable, à la langue française, dans leur milieu familial. Cet aspect démolinguistique semble s'ajouter aux rôles que jouent les éducatrices en matière d'apprentissage chez les enfants. Des formations en milieu de travail pourraient fournir l'étayage nécessaire pour soutenir les éducatrices de la petite enfance. Les interactions verbales soutenues entre les éducatrices et les enfants serviraient de pierre angulaire pour faciliter l'acquisition de la langue française en milieu minoritaire. Toutefois, l'étendue de la formation des éducatrices, spécifiquement en développement du langage et en acquisition de la langue française en milieu minoritaire, ne semble pas clairement définie.

9.1 Objectifs de la recherche

Au terme de la recension des écrits et, en prenant en considération les objectifs, questions et résultats de la recherche de Girolametto et coll., nous avons ciblé les objectifs principaux suivants pour notre travail. Plusieurs questions de recherche et hypothèses en découlent. Nous voulions d'abord :

1. Réitérer l'étude auprès d'éducatrices et d'enfants anglophones sur les Franco-Ontariens provenant de CLOSM.

¹ CLOSM : Communauté de langue officielle en situation minoritaire

- a. Recruter seize éducatrices de la petite enfance, affectées à quatre différents services de garde agréés (ex : 4 éducatrices par centre de garde éducatif).
- b. Les assigner aléatoirement aux groupes contrôle et expérimental par centre, donnant ainsi, deux centres (ex : 8 éducatrices par groupe).
- c. Obtenir le consentement des parents des enfants qui fréquentent les centres de garde éducatifs retenus. Les enfants recrutés pour cette étude feront montre d'un développement typique de la communication qui sera déterminé à partir d'une échelle d'évaluation de la parole et du langage adaptée de l'anglais : « *Speech and Language Assessment Scale* »¹. L'âge des enfants- participants respectera les critères de l'outil TILR².
- d. Filmer sur bande vidéo chaque éducatrice recrutée et consentante lors d'une interaction verbale avec un petit groupe de 4 enfants de sa salle de classe, et ce, pendant deux activités de dix minutes chacune. Les mêmes activités de l'étude originale seront utilisées: une activité de lecture de livres et une activité de pâte à modeler. Les enregistrements sur vidéo seront faits à trois différents moments : au

¹ Hadley and Rice, 1993, p. 278-288.

² L'outil original (TILR) stipule l'utilisation d'enfants au stade « Communicateur avancé ». Ce stade représente les enfants âgés entre 11 à 13 mois. Le stade avancé serait plus représentatif de la capacité de l'enfant à prendre part à des interactions sociales de façon intentionnelle, selon les ressources du programme « Apprendre à parler avec plaisir » (Weitzman et Greenberg, 2010).

prétest; c'est-à-dire avant la participation des éducatrices du groupe expérimental au programme Hanen « *Apprendre à parler avec plaisir* », au post-test (deux semaines après avoir achevé programme) auprès des groupes contrôle et expérimental. La troisième mesure a été effectuée neuf mois plus tard auprès du groupe expérimental, telle l'étude originale pour évaluer la rétention et application des stratégies apprises pendant la durée du programme.

- e. Déterminer si les stratégies du programme Hanen « *Apprendre à parler avec plaisir* » peuvent également être observées chez les éducatrices francophones en milieu minoritaire au post-test (deux temps), à l'aide de la GEIPLE.
 - f. Établir des profils individuels pour chaque participante (éducatrice) du groupe expérimental, afin de dégager la variabilité de maintien des gains pour les deux activités entre le post-test et neuf mois plus tard.
 - g. Déterminer si la séquence d'apprentissage des pratiques interactives et langagières du programme permet une acquisition intégrale ou si certaines stratégies sont davantage privilégiées lors des interactions avec les enfants.
2. Analyser les transcriptions langagières des enfants, à l'aide du logiciel *SALT*, lors du visionnement des interactions sur bande-vidéo, aux prétest, post-test et neuf mois post-test.

- a. Obtenir et analyser les acquis langagiers des enfants d'âge préscolaire, sachant que le milieu qu'ils fréquentent semble être plutôt anglo-dominant.
 - b. Comparer les acquis langagiers des enfants, à savoir si les productions langagières sont effectuées davantage en français.
3. Mesurer les interactions entre pairs pendant les deux activités, au prétest et aux deux temps post-test.
- a. Calculer le nombre de fois que l'éducatrice encourage les interactions entre pairs.
 - b. Calculer le nombre de fois que les enfants interagissent ensemble, sans l'encouragement de l'éducatrice.
4. Identifier les limites de la recherche propres au milieu du travail des éducatrices de la petite enfance en situation francophone minoritaire.

9.2 Questions de la recherche

Chez les éducatrices :

1. Quels sont les changements observés au niveau de l'utilisation des pratiques langagières et du style d'interaction chez les éducatrices, après avoir participé à un programme de 14 semaines qui cible l'utilisation de stratégies qui enrichissent les interactions éducatrice-enfant et qui fournit des modèles langagiers appropriés?
2. Est-ce que ces changements observés au post-test se maintiennent 9 mois plus tard?
3. Est-ce que les résultats obtenus auprès d'une population d'éducatrices francophones en milieu minoritaire sont comparables à ceux obtenus chez les éducatrices anglophones?
4. Les éducatrices du groupe expérimental font-elles montre de plus de verbosité (utilisation plus élevée de mots par minutes) pendant l'activité de lecture, sans uniquement utiliser le texte du livre?
5. Observons-nous davantage de tours conversationnels prolongés entre l'éducatrice et le groupe d'enfants pendant l'activité de pâte à modeler?

6. Observons-nous une différence significative entre les deux groupes pour ce qui est de la complexité des énoncés (ex : longueur moyenne des énoncés et type/token ratio) pendant les deux activités?
7. Notons-nous une différence entre les deux groupes (contrôle et expérimental), en ce qui a trait au montant de texte lu pendant l'activité de lecture?
8. Le groupe expérimental fait-il des gains au niveau de son habileté à attendre pour laisser l'enfant initier des échanges verbaux et au niveau de son habileté à encourager des tours verbaux prolongés pendant l'activité de lecture?
9. Observons-nous une différence significative pour les habiletés du groupe expérimental à suivre les initiatives de l'enfant, à être face-à-face ou à prêter attention pendant une activité de lecture?
10. Lors de l'activité de pâte à modeler, observons-nous une différence chez les éducatrices du groupe expérimental à être face-à-face et à prêter attention aux enfants du groupe?
11. Lors de l'activité de pâte à modeler, les éducatrices du groupe expérimental parlent-elles davantage et dominant-elles moins les interactions, en suivant les amorces interactives des enfants et en leur fournissant davantage de tours conversationnels?

12. Est-ce qu'une différence significative est constatée pour l'habileté de suivre les initiatives de l'enfant pendant l'activité de lecture et l'activité de pâte à modeler, neuf mois plus tard?
13. Notons-nous une différence significative pour les habiletés à attendre, à écouter, à suivre les initiatives de l'enfant ou à encourager les tours verbaux prolongés?
14. Les éducatrices encouragent-elles les enfants à interagir ensemble pendant les activités de lecture et de pâte à modeler?
15. Enfin, notons-nous chez le groupe expérimental, une utilisation plus fréquente des stratégies suivantes : se joindre au jeu (pendant l'activité de pâte à modeler), poser des questions appropriées et variées, utiliser différentes sortes d'étiquettes, développer les énoncés des enfants en ajoutant de l'information ou une autre dimension au-delà de la situation présente?

Chez les enfants :

1. Est-ce que des différences significatives sont notées chez les enfants du groupe expérimental, au niveau de leurs productions verbales, y compris la diversité du vocabulaire et la complexité des énoncés?
2. Est-ce que les enfants du groupe expérimental utilisent davantage des énoncés en français comparativement aux enfants du groupe contrôle, au niveau post-test (temps 2)?

9.3 Hypothèses de la recherche

Les hypothèses suivantes sont formulées en fonction de l'étude de Girolametto et coll. :

1. Les éducatrices dans le groupe expérimental augmenteront le degré d'échanges verbaux avec les enfants, à l'aide de commentaires et questions qui prolongent ces échanges, utiliseront un langage plus ajusté au niveau de développement langagier des enfants, selon le stade de développement langagier de l'enfant et opteront pour un style d'interaction centré sur l'enfant afin de favoriser des interactions axées sur ce qui intéressent les enfants, selon dix des onze stratégies du programme de formation continue¹. S'ajoutent donc les stratégies suivantes : au niveau de l'utilisation de stratégies axées sur l'enfant – se joindre au jeu (pour l'activité de pâte à modeler seulement); au

¹ Girolametto et coll. (2003) se sont attardés sur cinq des onze stratégies, soient celles qui traitaient de l'utilisation de stratégies axées sur l'enfant (ex : attendre et écouter, suivre les initiatives de l'enfant et être face-à-face) ainsi que les techniques qui favorisent l'interaction (ex : encourager l'alternance verbale prolongée et prêter attention à tous les enfants du groupe). Pour l'étude actuelle, nous avons considéré toutes les stratégies du programme, à l'exception de « se joindre au jeu » pour l'activité de lecture et « imiter » les énoncés des enfants.

niveau des techniques qui favorisent l'interaction – poser différentes sortes de questions qui sont appropriées; et les stratégies qui favorisent l'utilisation du langage – utiliser différentes sortes d'étiquettes, telles les noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions; développer les énoncés des enfants en ajoutant de l'information; ajouter une autre dimension, en allant au-delà de la situation présente. Ces variables dépendantes seront mesurées à l'aide de la *Grille d'évaluation des interactions et des pratiques langagières de l'éducatrice (GEIPLE)*, outil conçu pour permettre une évaluation objective des stratégies utilisées par les éducatrices avant et après leur participation à un programme de formation. Cette Grille est une traduction de la version anglaise : *Teacher Interaction and Language Rating Scale (TILR)* – outil d'évaluation utilisé parallèlement avec le programme Hanen pour éducatrices de la petite enfance « *Apprendre à parler avec plaisir* »TM.

2. Les éducatrices du groupe expérimental maintiendront ces changements lors du suivi, 9 mois plus tard.
3. Les enfants du groupe expérimental feront montre d'un niveau plus élevé de productivité langagière comparativement aux enfants du groupe contrôle, c'est-à-dire qu'ils produiront plus d'échanges verbaux et non-verbaux, un vocabulaire plus diversifié ainsi qu'un langage plus sophistiqué.

4. Pour ce qui est des échanges socio-communicatifs, les enfants du groupe expérimental dirigeront davantage leurs énoncés à leurs pairs au post-test, lors des deux activités.
5. Puisque ces jeunes enfants sont en milieu de garde francophone en milieu minoritaire, il est suggéré que leurs énoncés seront produits davantage en français. Nous contrasterons l'utilisation du français chez les enfants prétest et post-test à l'aide du *SALT*. Nous analyserons les énoncés produits en français et en anglais. Tout comme l'étude originale, nous avons maintenu la durée de la phase de maintien, soit neuf mois.

En guise de suivi des résultats obtenus à l'étude initiale de Girolametto et coll., les hypothèses suivantes sont également avancées:

6. Les éducatrices du groupe expérimental manifesteront plus de verbosité (utilisation plus élevée de mots par minutes) pendant l'activité de lecture.
7. Aucune différence significative ne sera observée entre les deux groupes pour ce qui est de la complexité des énoncés (ex : longueur moyenne des énoncés et type/token ratio) pendant les deux activités, soit l'activité de pâte à modeler et l'activité de lecture de livres.

8. Tout comme Girolametto et coll., une différence entre les deux groupes sera également notée en ce qui a trait au volume de texte lu pendant l'activité de lecture.
9. Le groupe expérimental réalisera des gains au niveau de son habileté à attendre pour laisser l'enfant initier des échanges verbaux et au niveau de son habileté à encourager des tours verbaux prolongés.
10. Aucune différence significative ne sera notée pour les habiletés des éducatrices à suivre les initiatives de l'enfant, à être face-à-face ou à prêter attention pendant l'activité de lecture. Lors de l'activité de pâte à modeler, une différence sera observée pour l'habileté d'être face-à-face et de prêter attention aux enfants du groupe. Toutefois, aucune différence significative ne sera notée pour les habiletés à attendre et à écouter, à suivre les initiatives de l'enfant ou à encourager les tours verbaux prolongés.
11. Chez les enfants du groupe expérimental, des différences significatives seront notées au niveau de leurs productions verbales, y compris la diversité du vocabulaire et la complexité des énoncés. Les éducatrices leur parleront davantage et domineront moins les interactions, en suivant les initiatives des enfants et en leur fournissant davantage de tours conversationnels.
12. Une différence significative sera constatée pour l'habileté de suivre les initiatives de l'enfant pendant l'activité de lecture et l'activité de pâte à modeler, neuf mois plus tard.

Tout comme Girolametto et coll., nous avons établi, au chapitre 10, des profils individuels pour chaque participante (éducatrice) afin de dégager la variabilité de maintien des gains pour les deux activités entre le post-test et neuf mois plus tard. Deux grandes catégories de variables dépendantes furent conséquemment considérées: 1) les stratégies éducatives; 2) les habiletés langagières des enfants. Seulement deux variables indépendantes ont été considérées, à la fois pour les éducatrices et pour les enfants: 1) l'affectation expérimental ou-contrôle; 2) le moment de la collecte des données (prétest, post-test, suivi 9 mois).

9.4 Méthodologie : Matériel et procédure

La présente étude a respecté les paramètres quantitatifs de l'étude de Girolametto et coll. Le devis de recherche est de type prétest/post-test avec la présence d'un groupe expérimental et d'un groupe contrôle. La présence d'un groupe contrôle permet de déterminer si des variables, différentes de celles inhérentes à l'implantation du programme d'intervention, expliquent les changements notés auprès d'un groupe expérimental. Cette stratégie de recherche permet aussi de mieux cerner les retombées réelles d'un programme d'intervention.

Les activités de recherche ont démarré officiellement en août 2013 avec la période de travail préparatoire qui s'est étalée de mai à septembre 2013. Un partenariat tripartite fut établi entre l'agence Ressources pour l'enfance et la communauté (REC), les services de garde éducatifs

(CPTM), qui furent retenus pour l'étude et les chercheurs universitaires¹. Un intervalle de quatre mois sépare l'évaluation prétest de celle du post-test dans la présente recherche.

Une rencontre prétest a eu lieu en août 2013 à l'organisme CPTM² afin de présenter aux chefs d'équipe concernées le programme de formation devant leur être offert ainsi que les objectifs et les exigences s'y rattachant. Les conditions de cueillette de données, associées à l'activité de recherche menée conjointement avec l'implantation du programme d'intervention, ont également été présentées. Le comité consultatif de la recherche de l'organisme REC a procédé à l'approbation d'une étude collaborative et une responsable des programmes de formation continue a sélectionné l'agence de services de garde éducatifs CPTM; cette agence fut identifiée en matière de programme et, plus particulièrement en matière d'interaction et de communication. Les chercheurs ont reçu l'avis de cette sélection par courriel de la part des REC. De plus, deux consultantes associées aux REC ont été affectées à la livraison du programme Hanen « *Apprendre à parler avec plaisir* » pendant l'automne 2013. Ces deux consultantes détenaient un diplôme en éducation de la petite enfance et avaient reçu la formation Hanen antérieurement. Chacune avait eu l'occasion d'offrir un programme avant l'affectation à cette étude.

Les participantes :

Seize éducatrices de la petite enfance travaillant à ces quatre services de garde agréés (n=16) ont participé à cette étude. Toutes les éducatrices avaient obtenu leur diplôme d'études secondaires.

¹ REC : L'agence Ressources pour l'enfance et la communauté est un organisme caritatif qui offre aux parents, aux enfants et aux professionnels de nombreux services et soutiens communautaires pour améliorer et appuyer l'inclusion, l'intégration et le bien-être des enfants partout dans la région du Nord de l'Ontario. (<http://www.ccrconnect.ca/fr/index.asp>, consultée le 8 mars 2017).

² CPTM – L'organisme Centre Pivot du triangle magique regroupe plusieurs services de garde éducatifs dans la région du Grand Sudbury.

Deux des seize participantes n'avaient pas fait d'études post-secondaires. Les 14 autres participantes avaient complété certaines études post-secondaires. Quatre des seize participantes avaient obtenu un diplôme en EPE d'un collège communautaire (Collège Boréal, Cambrian College). Aucune des participantes n'avait suivi une formation spécifique en développement du langage depuis l'obtention de leur diplôme (n=4). Toutes les participantes étaient des femmes et travaillaient pour un service de garde agréé depuis des périodes différentes variant de moins d'un an à 13 ans. Deux éducatrices travaillaient auprès du groupe poupon (17 mois et moins). Cinq participantes travaillaient auprès du groupe bambin (18 mois à 30 mois) et quatre participantes travaillaient auprès des préscolaires (30 mois à 55 mois). Trois éducatrices étaient affectées au groupe parajunior (enfants d'âge scolaire qui fréquentent un service de garde avant et après les heures d'école). Enfin, deux participantes travaillaient comme éducatrices pour le Carrefour Meilleur départ de la région du Grand Sudbury. Entre autres, elles travaillaient avec des enfants âgés de 36 mois et moins pendant les journées groupe de jeux. Le ratio éducatrice/enfant mandaté par la province de l'Ontario est le suivant : Une éducatrice pour 3 poupons (maximum 3 éducatrices pour 10 poupons), 1 éducatrice pour 5 bambins (maximum 3 éducatrices pour 15 bambins), 1 éducatrice pour 8 enfants d'âge préscolaire (maximum 3 éducatrices pour 24 enfants d'âge préscolaire).

Les participantes ont été affectées aléatoirement aux groupes contrôle et expérimental par centre pour permettre aux collègues d'un même centre de participer ensemble à la formation en milieu de travail. Cette démarche a évité également que les participantes des deux groupes (contrôle et expérimental) discutent ensemble et influencent les résultats anticipés. Ainsi, deux centres (ex :

8 éducatrices) furent affectés aléatoirement au groupe expérimental et deux centres furent affectés au groupe contrôle. Les éducatrices du groupe expérimental n'ont pas reçu de rémunération additionnelle pendant la durée de la formation continue. Leur employeur a demandé, toutefois, qu'elles signent un contrat de participation.

Les éducatrices du groupe contrôle et du groupe expérimental ont été évaluées au prétest et au post-test de façon identique. Les participantes du groupe contrôle ont eu accès à une formation lorsque les post-tests ont eu lieu. Aucune suggestion de stimulation langagière a été fournie au groupe contrôle durant la phase contrôle de 4 mois.

Le tableau 9.4.1 contient des caractéristiques prétests des éducatrices (exemples : âge, années d'éducation, années d'expérience).

Tableau 9.4.1: Les caractéristiques des éducatrices

Variables	Groupe expérimental (n= 8)	Groupe contrôle (n=8)
Âge (en années)		
M	28,50	31,00
Écart-type	5,70	11,50
Années d'études		
M	14,80	14,40
Écart-type	2,10	1,70
Années d'expérience de travail		
< 10	6	8
11 à 19	2	0
> 20	0	0
Nombre de mois d'expérience (EPE)		
M	55	53
ET	70	27
Nombre de mois dans le centre actuel		
M	59	32
ET	59	30
Diplômée en EPE		
Oui	2	2
Non	6	6
Autre diplôme (excluant EPE)		
Oui	3	3
Non	3	3
Baccalauréat (excluant EPE)		
Oui	1	0
Non	5	6
Aucune étude post-secondaire		
Oui	2	3
Non	6	5

Aucune différence significative ne fut constatée entre les deux groupes (contrôle, expérimental), par rapport à l'âge des éducatrices : $t(14) = 0,47, p = 0,65$, aux années d'études, $t(14) = -0,39, p =$

0,70, à l'expérience comme EPE $t(13) = -0,06, p = 0,96$, ou au nombre de mois travaillés dans le centre $t(14) = -1,17, p = 0,26$.

Les enfants :

Les enfants qui ont participé à cette étude avaient un développement typique de la communication selon l'opinion des éducatrices. Ce niveau de langage et de la parole a été déterminé à partir d'une échelle d'évaluation de la parole et du langage adapté de l'anglais : "*Speech and Language Assesement Scale*"¹. L'âge des enfants se situait entre 13 et 68 mois. Chaque éducatrice a accepté d'être enregistrée sur bande vidéo pendant deux interactions de dix minutes chacune avec un groupe de quatre enfants de sa salle de classe. Les enregistrements sur vidéo ont été faits à trois différents moments : au prétest; c'est-à-dire avant la participation des éducatrices au programme Hanen « *Apprendre à parler avec plaisir* » au post-test (immédiatement après la participation au programme) et 9 mois plus tard, pour évaluer la rétention et application des stratégies apprises pendant la durée du programme².

Le tableau 9.4.2 contient les caractéristiques démographiques des enfants (âge, sexe).

¹ Hadley and Rice, 1993, p. 278-288.

² Girolametto, Hoaken, van Lieshout, & Weitzman, 2000, p. 154-167; Girolametto et coll., 2000.

Tableau 9.4.2: Les caractéristiques des enfants

Variables	Groupe expérimental	Groupe contrôle	Groupe suivi
Âge (mois)			
M (ET)	37 (12)	35 (15)	40 (17)
min-max	11-59	12-68	23-63
Genre			
Masculin	18	15	5
Féminin	18	20	3
Temps en garderie			
moins de 2 mois	1	2	0
2-6 m	5	2	0
7-12 m	8	8	5
13 m +	22	23	3

Aucune différence significative ne fut constatée entre les deux groupes (contrôle, expérimental), par rapport à l'âge des enfants : $t(77) = -0,91, p = 0,37$.

Le tableau 9.4.3 fournit un aperçu des enfants des deux groupes (expérimental, contrôle) en ce qui a trait à leur exposition à la langue anglaise. Ces données ont été obtenues à partir d'auto-rapport parental.

Tableau 9.4.3: Exposition à la langue anglaise chez les enfants (expérimental et contrôle)

Variables	Groupe expérimental	Groupe contrôle
Exposé à l'anglais :		
Fréquence (oui)	42	30
Fréquence (non)	2	5
Langue parlée le plus souvent à la maison :		
Fréquence (anglais)	10	6
Fréquence (français)	34	29
Pourcentage d'exposition à l'anglais à la maison :		
M (ET)	43 (26)	43 (29)
Pourcentage d'anglais parlé à la maison :		
M (ET)	40 (28)	25 (26)
Exposition au français depuis la naissance :		
Pourcentage de fréquence	75	57

Aucune différence significative ne fut constatée entre les deux groupes (contrôle, expérimental), par rapport à la fréquence d'exposition à l'anglais $\chi^2 = 2,29$, $p = 0,13$, à la langue parlée le plus souvent à la maison $\chi^2 = 0,38$, $p = 0,54$, au pourcentage d'exposition à l'anglais $t(77) = 0,06$, $p = 0,95$. Cependant, les enfants du groupe expérimental parlent significativement plus souvent l'anglais que les enfants du groupe contrôle $t(77) = 2.41$, $p = 0,02$.

Les éducatrices du groupe contrôle et du groupe expérimental ont été évaluées au prétest et au post-test, de façon identique. Les participantes du groupe contrôle ont eu accès à la formation après la mesure post-test¹. Ainsi, aucune suggestion concernant la stimulation du langage n'a été

¹ Le modèle choisi et la formation ont été assurés par l'organisme Ressources pour l'enfance et la communauté.

donnée aux éducatrices dans ce groupe lors de la phase contrôle (durée de quatre mois où la formation était offerte au groupe expérimental). Deux conseillères communautaires de systèmes en analyse comportementale appliquée, à l'emploi de l'organisme communautaire Ressources pour l'enfance et la communauté et ayant reçues la formation Hanen pour faciliter le programme « Apprendre à parler avec plaisir », ont animé le programme pendant la phase de contrôle, c'est-à-dire la période à l'intérieur de laquelle les éducatrices ont reçu la formation continue. Ces deux conseillères détenaient respectivement un diplôme en éducation de la petite enfance et étaient membres attitrés de l'Ordre des éducateurs et éducatrices de l'Ontario. Ces deux animatrices avaient préalablement co-animé un programme APP respectivement. Ces deux conseillères ont tenu compte de l'assiduité des participantes à trois des huit rencontres. Soulignons que plusieurs absences ont été indiquées lors de ces trois séances de groupe. Les animatrices ont encouragé les participantes à faire de la lecture de rattrapage. Notons également que les stratégies de base qui soutiennent le programme figuraient à la deuxième séance.

La préparation à la formation :

Des rencontres ont été effectuées quelques semaines avant le début du programme Hanen afin de rencontrer les chefs d'équipe des quatre services de garde retenus pour cette étude et partager les éléments de la recherche. Les chefs d'équipe ont partagé ces détails à leur centre respectif. Des formulaires et questionnaires variés (consentements des enfants, questionnaires de données démographiques) ont été remis aux chefs d'équipe afin qu'ils soient distribués aux participantes ainsi qu'aux parents des enfants fréquentant les quatre services de garde éducatifs. Entre autres, les éducatrices ont rempli un court questionnaire demandant de fournir des informations

démographiques (par exemple : âge, entraînement, années d'expériences, etc.) et des formulaires de consentement et des informations de la recherche leur ont été donnés afin qu'elles puissent les distribuer aux parents des enfants dans leurs salles de classe. Les éducatrices, comme mentionné ci-dessus, ont complété « l'Échelle du langage et de la parole », une adaptation française du *Speech and Language Assessment Scale* pour chacun des enfants, dont le consentement parental avait été accordé, afin de s'assurer que le développement du langage et de la parole des enfants sélectionnés progresse typiquement selon leur âge¹. Nous avons tenu compte également de l'exposition au français et à l'anglais dans les familles, à partir des données démographiques obtenues.

L'auteure principale de la recherche a enregistré une activité aléatoire se déroulant entre l'éducatrice et son groupe d'enfants pour une durée de 10 minutes. Tout comme dans l'étude originale, cette étape a permis aux participantes de se familiariser avec le principe de l'enregistrement sur bande vidéo. La deuxième visite (prétest) s'est déroulée juste avant le début du programme Hanen « *Apprendre à parler avec plaisir* » pour le groupe expérimental. Chaque éducatrice, participant à la recherche, et son groupe de quatre enfants ont été enregistrés pendant deux activités de 10 minutes chacune : lors d'une activité de lecture et lors d'une activité de jeu avec de la pâte à modeler. L'ordre des activités des activités enregistrées sur bande vidéo était contrebalancé; c'est-à-dire que les éducatrices choisissaient l'ordre des activités à compléter. Cinq livres ont été mis à la disposition des éducatrices : « *Oops et Ohlala vont dormir, Camille veut regarder la télévision, La première gardienne d'Elmo, « Chapeau! La petite bête* » et *Le*

¹ Hadley and Rice, 1993, p. 278-288.

*voleur de poule*¹. Les deux derniers livres différaient des trois premiers, puisqu'ils ne contenaient que des images et aucun texte. La sélection de ces livres s'est fait en fonction des thèmes retenus lors de l'étude originale². Les éducatrices ont pu commencer l'activité de lecture avec un livre, qui lui était familier puis, elles ont passé à la lecture d'un des livres fournis. L'ordre et le nombre de livres n'étaient pas assujettis à des restrictions. Pour l'activité de pâte à modeler, les éducatrices et les enfants se sont assis chacun à une petite table, sur une petite chaise. Les objets suivants ont été mis à leur disposition : quatre pots de pâte à modeler de différentes couleurs, cinq blocs en bois, cinq cuillers, cinq couteaux, cinq assiettes, cinq petits véhicules et cinq figurines de super héros Little People™ (Batman, Superman, Joker, Green Lantern, Wonder Woman). Cette même démarche a été utilisée lors du post-test, soit à la fin de la formation, deux semaines après celle-ci, ainsi qu'au suivi, soit neuf mois post-test, pour respecter les paramètres de l'étude originale.

Après chaque enregistrement, l'éducatrice a rempli un questionnaire portant sur son impression concernant l'interaction entre elle et les enfants afin de s'assurer de la représentativité des échanges pendant le déroulement de l'activité. En moyenne, les réponses obtenues sur l'échelle à 5 points (1= plus que la quantité habituelle, 3= typique, 5= moins que la quantité habituelle) ont toutes révélé une représentativité typique, en ce qui a trait à la quantité de conversation, la vitesse de conversation et le niveau d'aisance de l'éducatrice lors de l'enregistrement des interactions sur bande vidéo. La quantité de conversation des enfants fut également identifiée, en moyenne,

¹ *Oops et Ohlala vont dormir* (Mellow, 2013), *Camille veut regarder la télévision* (Delvaux, 2012), *La première gardienne d'Elmo* (Albee, 2011), « *Chapeau! La petite bête* » (Louchard, 2004) et *Le voleur de poule* (Rodriguez, 2008).

² Girolametto et coll. 2003.

comme étant typique. Cette même démarche a été utilisée lors du post-test, soit à la fin de la formation, deux semaines après celle-ci, ainsi qu'au suivi, soit neuf mois post-test, pour respecter les paramètres de l'étude originale. Ces estimations nous ont permis de généraliser l'effet des deux activités proposées pour la recherche à des activités quotidiennes que l'on peut observer en contexte de service de garde éducatif.

La formation continue en milieu du travail :

Un programme de formation, échelonné sur 14 semaines, a été offert au groupe expérimental. Les détails du programme se trouvent au chapitre 8 de cette thèse. Huit séances de groupe en soirée ont ciblé les stratégies de pratiques interactives et langagières du programme. De plus, six enregistrements vidéo individuels, suivis d'une rétroaction ont été offerts à partir de la deuxième séance de formation, pour ensuite avoir lieu aux deux semaines en alternance avec les séances de groupe. Les séances de groupe étaient d'une durée de 2.5 heures. Un manuel accompagnateur intitulé « *Apprendre à parler avec plaisir* » a été fourni à chaque participante pour compléter les sessions en soirée¹. Cette démarche, qui est représentative d'un programme intégral, était assurée par les deux animatrices retenues pour ce programme. Après les deux premières semaines d'implantation du programme d'intervention par les chercheurs et animatrices, l'une des éducatrices s'est désistée.

Les sessions individuelles d'enregistrement vidéo et de rétroaction ont permis la personnalisation de l'apprentissage parce qu'elles se concentraient exclusivement sur une éducatrice et sur sa

¹ Weitzman 2010.

situation¹. Par exemple, ce processus a permis de capter des indices verbaux et non-verbaux (ex. expressions faciales et autres interactions non-verbales) qu'un enregistrement simplement audio ne permettait pas d'obtenir. Le but de la rétroaction fut d'amener l'éducatrice à personnaliser son apprentissage et tirer ses propres conclusions, pour qu'elle maintienne l'utilisation des stratégies ciblées.

La GEIPLE et l'analyse des transcriptions :

Une assistante de recherche a été formée pour compléter la « *Grille d'évaluation des interactions et des pratiques langagières de l'éducatrice* » (GEIPLE) pendant les trois phases de la cueillette de données (pré-, post- et suivi de neuf mois). Elle ignorait le statut des deux groupes pour faciliter l'utilisation de l'outil d'une façon impartiale. La *GEIPLE*, un outil adapté du « *Teacher Interaction and Language Rating Scale* » a servi de mesure évaluative des échanges socioconversationnels (verbaux et non-verbaux) entre les éducatrices et les enfants². Cette grille recoupe les onze stratégies éducatives véhiculées à l'intérieur des sessions de formation du programme d'intervention (pour plus de détails, veuillez-vous reporter à la description plus complète de la grille au chapitre précédent). Une assistante de recherche a été formée à utiliser la grille en visionnant des exemples d'interactions entre éducatrices et enfants. Un accord inter-juges entre les résultats respectifs obtenus par l'auteur et par l'assistante de recherche pour 20 pourcent des bandes-vidéos. Les comparaisons prétest/post-test ont été appliquées à l'aide d'analyses U de Mann Whithney, compte tenu de la taille de l'échantillon. Le test Wilcoxon a été

¹ Hanen Early Language Program, 2010, p. 90.

² Girolametto, Weitzman et Greenberg, 2000.

appliqué pour comparer les résultats post-test, immédiatement après la formation et neuf mois plus tard, pour les éducatrices du groupe expérimental.

Une assistante de recherche, connaissant le statut des deux groupes (contrôle et expérimental) fut chargée de transcrire les énoncés des éducatrices (n=16) et des enfants enregistrés sur bande vidéo, obtenus lors des deux activités proposées, soit une activité de lecture et une activité de pâte à modeler. Dix minutes d'énoncés, à l'intérieur des 15 minutes de l'activité de pâte à modeler et dix minutes d'énoncés, à l'intérieur des 15 minutes de l'activité de lecture ont été transcrits. Une vérification additionnelle fut faite par une deuxième assistante de recherche qui ne connaissait pas le statut des deux groupes, afin d'assurer une fiabilité des transcriptions. Tout malentendu fut dissipé en utilisant les bandes vidéo en guise d'appui. Les deux assistantes de recherche ont discuté des transcriptions problématiques jusqu'à ce qu'un consensus ait été atteint. Si l'énoncé en question n'était pas intelligible, il était retiré de l'analyse en y apposant un « X ». Les transcriptions ont été disposées de façon semblable à l'étude originale, c'est-à-dire, une ligne par émetteur; le nom de l'enfant étant indiqué à la fin de chaque énoncé si l'adulte lui adressait spécifiquement la parole. Un codeur indépendant a effectué la fidélité de 25% des transcriptions brutes. Seuls les énoncés ayant un accord inter-juge à 100% ont été analysés.

À partir des transcriptions retenues et vérifiées, deux autres assistantes de recherche ont utilisé l'adaptation du logiciel¹ *SALT*. Les mesures suivantes ont été calculées par *SALT* : la verbosité (ex : le nombre d'énoncés, le nombre de mots par minute), la complexité des énoncés (ex : la longueur moyenne des énoncés en morphèmes, type/token ratio, le nombre de mots différents). Le nombre typiquement recommandé pour déterminer la longueur moyenne des énoncés et le type/token ratio requiert 50 énoncés. Toutefois, très peu d'enfants ont atteint ce nombre recommandé de 50 énoncés chacun. Par conséquent, ces deux mesures ont été adaptées en interposant le nombre d'énoncés complexes et le nombre de mots différents utilisés.

Nous avons également effectué une analyse comparative des énoncés des enfants, produits en français entre la période prétest et le suivi 9 mois plus tard, afin de mesurer l'impact de l'exposition à la langue française dans un milieu minoritaire.

Le chapitre 10 présente les résultats.

¹ Le *SALT* est un logiciel qui est doté d'une large base de données qui permet une analyse de la longueur moyenne des énoncés d'un locuteur ainsi que de son développement lexical et morphosyntaxique. Des normes franco-québécoises de Thordardottir (2005) ont été utilisées pour l'analyse des données.

Chapitre 10

10 Les résultats

À la lumière des questions, hypothèses et démarches méthodologiques avancées et décrites au chapitre précédent, nous passons, au présent chapitre, à l'analyse des résultats obtenus. Nous procéderons tout d'abord à la présentation de l'information démographique sur les éducatrices et enfants, retenus pour cette recherche et fournirons les données statistiques engendrées. Nous fournirons ensuite des tableaux comparatifs touchant l'exposition à la langue anglaise chez les enfants (groupes expérimental et contrôle). Les résultats qui suivent fourniront les détails pour mieux saisir les implications prétest/post-test/suivi, à partir des variables dépendantes : les données SALT (éducatrices et enfants) et les données sur la GEIPLE (éducatrices seulement). Enfin, nous analyserons les interactions entre les pairs en analysant les fréquences des interactions facilitées par l'éducatrice en contraste avec celles non facilitées par l'éducatrice et nous fournirons un tableau des profils individuels pour ce qui est des données obtenues sur la GEIPLE.

10.1 Résultats prétest/post-test/suivi

Les résultats sont répartis en cinq sections : (1) les comparaisons prétest des groupes expérimental et contrôle, (a) d'une part pour les éducatrices et (b) d'autre part pour les enfants.

Chez les éducatrices, les variables dépendantes sont réparties en deux grandes catégories :

- (i) les données SALT comprennent le nombre d'énoncés conversationnels, la longueur moyenne des énoncés (LMÉ), le ratio type-token, le nombre d'énoncés lus (lors de

l'activité de lecture), le nombre de mots par minutes lus (lors de l'activité de lecture), le nombre d'énoncé complet en anglais dans un échantillon en français (*ECS -Entire Code Switch*)¹, le nombre de mots qui sont déclarés dans le désordre, la présence de mots en anglais dans un énoncé en français (*CS-code switch*), le nombre de mots différents.

- (ii) les données sur la GEIPLE comprennent les variables attendre et écouter, suivre l'initiative de l'enfant, se joindre au jeu (pour l'activité de pâte à modeler seulement), se placer face à face, poser différentes sortes de questions, encourager des tours de rôle, prêter attention (SCAN), étiqueter, développer et ajouter une autre dimension.

Chez les enfants, les variables dépendantes sont les mêmes à l'exception du nombre d'énoncés lus pour les données SALT et l'ensemble de l'évaluation sur la GEIPLE qui ne s'appliquent qu'aux éducatrices. De plus, des analyses sont faites pour l'activité de lecture et celle de pâte à modeler séparément.

(2) les comparaisons au post-test entre le groupe expérimental et contrôle, encore une fois, (a) d'une part pour les éducatrices et (b) d'autre part pour les enfants. Chez les éducatrices et les enfants, pour les données SALT, nous avons comparé les différences entre les groupes au post-test seulement sur les mêmes variables dépendantes que celles mentionnées préalablement. Pour la GEIPLE, pour les éducatrices seulement, nous avons calculé les scores d'amélioration entre le prétest et le post-test et utilisé ces scores dans les comparaisons entre les groupes.

¹ L'expression "code switch" signifie la présence de mots propre à une langue dans une autre langue qu'on utilise. Les jeunes enfants utiliseront souvent certains mots de leur langue dominante s'ils se retrouvent dans un contexte où la langue non dominante est utilisée. Ce n'est pas un emprunt, mais une alternance de langue (source : Mayer-Crittenden, C., 2012, p. 31-32).

(3) les comparaisons entre le post-test et suivi, pour le groupe expérimental seulement, (a) d'une part pour les éducatrices et (b) d'autre part pour les enfants. Chez les éducatrices et les enfants, pour les données SALT, nous avons comparé les différences entre le post-test et le suivi sur les mêmes variables dépendantes que celles mentionnées préalablement. Pour la GEIPLE, pour les éducatrices seulement, nous avons comparé les scores du post-test à ceux au suivi.

(4) les interactions entre les pairs, (a) nous avons comparé le nombre de fois que l'éducatrice facilite une interaction entre pairs entre le groupe expérimental et contrôle au prétest et au post-test, ainsi que les gains entre le prétest et le post-test et, pour le groupe expérimental seulement entre le post-test et le suivi ainsi que (b) le nombre d'interactions entre pairs sans facilitation par l'éducatrice de la même façon.

(5) les profils individuels au prétest, post-test et au suivi pour le groupe expérimental seulement nous avons établi un tableau des profils de la GEIPLE de chaque éducatrice du groupe expérimental en interaction avec les enfants au prétest, au post-test et au suivi 9 mois plus tard, afin de constater les changements dans leurs interactions et pratiques langagières.

Cette étude utilise la même approche conservatrice de l'étude originale. Les comparaisons pré- et post-test ont été évaluées à l'aide d'une série de tests U de Mann-Whitney. Un modèle statistique non paramétrique a été adopté en raison du nombre de participantes et du genre de grille évaluative pour traiter les données ordinales. Un test est qualifié significatif si p est inférieur à 0,05. Les tailles d'effet (le d de Cohen) furent calculés et interprétés selon Cohen (1988), où 0,2 représente un effet faible, 0,5 un effet moyen et 0,8 un effet fort. La taille de l'effet est seulement présentée si les effets sont significatifs.

10.1.1 Les comparaisons prétest

(a) Éducatrices

SALT. Les moyennes et les écart-types au prétest pour les variables extraites dans SALT mentionnées ci-dessus en fonction de l'appartenance au groupe expérimental ou contrôle sont présentées au Tableau 10.1. Les analyses inférentielles U de Mann-Whitney révèlent un effet marginalement significatif pour les mots anglais dans un énoncé français (*CS-code switching*) durant l'activité de lecture, $U = 7,50$, $p = 0,05$, $d = 0,88$, où le groupe expérimental produit davantage de CS que le groupe contrôle. Toutes les autres analyses sur les données SALT sont non significatives, toutes les valeurs $p > 0,18$.

Tableau 10.1.1: Moyennes et écarts-types des mesures de productivité langagière des éducatrices lors de deux activités

Contexte/Variable	Expérimental		Contrôle	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Lecture				
<i>No. d'énoncés conversationnels</i>				
Pré	168,86	37,13	93,71	55,54
Post	193,43	25,79	114,86	48,17
Suivi	212,40	47,29	-	-
<i>Mots par minute</i>				
Pré	65,00	23,58	70,06	78,06
Post	83,17	16,30	69,25	12,20
Suivi	84,90	21,30	-	-
<i>LMÉ (mots)</i>				
Pré	4,36	0,91	4,53	1,09
Post	4,41	0,47	4,19	0,48
Suivi	4,17	0,26	-	-
<i>Ratio Type/Token</i>				
Pré	0,26	0,04	0,23	0,11
Post	0,23	0,03	0,26	0,03
Suivi	0,24	0,05	-	-
<i>Nombre d'énoncés lu</i>				
Pré	24,00	28,21	42,83	31,58
Post	9,29	7,16	41,50	27,09
Suivi	12,60	9,92	-	-
<i>Entire code switch</i>				
Pré	1,29	2,98	0	0
Post	0,57	0,98	0	0
Suivi	0,40	0,89	-	-
<i>Mots dans le désordre(EWO)</i>				
Pré	1,29	1,50	2,50	1,52
Post	2,86	1,77	1,17	1,60
Suivi	1,20	1,30	-	-
<i>Code switch</i>				
Pré	7,14	9,17	1,33	1,51
Post	5,00	6,08	0,33	0,82
Suivi	6,60	9,45	-	-
<i>No. mots différents</i>				
Pré	151,71	46,86	151,50	34,30
Post	175,29	24,97	167,00	16,53
Suivi	177,40	33,01	-	-
Pâte à modeler				
<i>No. d'énoncés conversationnels</i>				
Pré	149,86	59,36	115,14	55,68
Post	154,50	31,16	130,33	46,54
Suivi	178,00	55,07	-	-

Mots par minute				
Pré	62,10	25,29	69,87	18,42
Post	65,45	18,32	72,22	24,79
Suivi	75,70	24,77	-	-
LMÉ (mots)				
Pré	4,01	0,60	3,95	0,67
Post	4,10	0,65	3,65	0,49
Suivi	4,18	0,36	-	-
Ratio Type/Token				
Pré	0,26	0,06	0,22	0,05
Post	0,23	0,03	0,38	0,05
Suivi	0,25	0,05	-	-
Entire code switch				
Pré	0,86	1,22	0,17	0,41
Post	0,17	0,00	0,41	0,00
Suivi	1,20	2,17	-	-
Mots dans le désordre(EWO)				
Pré	0,57	0,98	2,17	3,13
Post	0,83	0,75	1,83	1,33
Suivi	0,60	0,55	-	-
Code switch				
Pré	6,00	5,33	7,96	8,48
Post	8,67	8,07	4,00	5,62
Suivi	14,60	11,10	-	-
No. mots différents				
Pré	136,14	43,41	140,81	38,62
Post	137,00	25,28	141,50	28,04
Suivi	160,20	40,01	-	-

GEIPLE. Les moyennes et les écart-types au prétest pour les variables de l'évaluation GEIPLE susmentionnées en fonction de l'appartenance au groupe, soit expérimental ou contrôle sont présentées au Tableau 10.2. Les analyses inférentielles *U* de Mann-Whitney ne révèlent aucune différence significative, toutes les valeurs $p > 0,07$.

Tableau 10.1.2: Moyennes et écart-types pour les évaluations des techniques axées sur l'interaction des éducatrices dans les deux contextes

Contexte/Variable	Expérimental		Moyenne	Contrôle	
	Moyenne	Écart-type		Écart-type	
<u>Pâte à modeler</u>					
<i>Attendre et écouter</i>					
Pré	4,25	1,28	4,00	1,00	
Post	3,43	0,98	4,67	0,52	
Suivi	4,80	0,45	-	-	
<i>Suivre l'initiative de l'enfant</i>					
Pré	3,11	1,54	3,25	1,03	
Post	2,44	1,59	3,00	1,93	
Suivi	3,80	0,45	-	-	
<i>Se joindre au jeu</i>					
Pré	2,63	0,92	2,50	0,93	
Post	3,14	0,69	3,17	0,75	
Suivi	3,40	1,14	-	-	
<i>Se placer face à face</i>					
Pré	4,25	0,46	4,25	0,46	
Post	4,14	0,39	4,00	0,89	
Suivi	3,80	0,45	-	-	
<i>Poser différentes sortes de questions</i>					
Pré	3,38	0,52	3,50	0,93	
Post	3,00	1,16	3,17	1,17	
Suivi	3,60	0,89	-	-	
<i>Encourager les tours de rôle</i>					
Pré	4,13	1,25	4,25	0,71	
Post	3,71	0,76	3,83	1,17	
Suivi	4,40	1,14	-	-	
<i>Prêter attention</i>					
Pré	3,00	1,00	4,00	-	
Post	3,50	0,71	4,00	0	
Suivi	2,50	0,71	-	-	
<i>Étiqueter</i>					
Pré	3,12	1,13	4,00	0,54	
Post	2,71	1,38	3,00	0,63	
Suivi	2,80	1,20	-	-	
<i>Développer</i>					
Pré	2,50	1,20	2,75	1,17	
Post	2,29	1,60	2,33	1,21	
Suivi	3,40	1,14	-	-	
<i>Ajouter une autre dimension</i>					
Pré	2,63	1,51	2,63	1,30	
Post	2,57	1,40	1,67	0,52	
Suivi	2,80	1,20	-	-	

<u>Lecture</u>				
<i>Attendre et écouter</i>				
Pré	3,75	1,17	2,63	0,92
Post	3,86	0,90	2,83	0,75
Suivi	3,20	0,84	-	-
<i>Suivre l'initiative de l'enfant</i>				
Pré	2,56	1,42	3,25	0,71
Post	2,78	1,72	2,50	1,60
Suivi	4,25	1,50	-	-
<i>Se placer face à face</i>				
Pré	3,50	1,20	4,00	1,20
Post	3,86	1,07	3,00	1,90
Suivi	3,20	0,84	-	-
<i>Poser différentes sortes de questions</i>				
Pré	3,63	1,06	3,25	1,67
Post	3,29	0,76	3,33	0,52
Suivi	2,80	1,48	-	-
<i>Encourager les tours de rôle</i>				
Pré	3,71	0,76	3,00	0,93
Post	4,00	0,82	3,17	0,98
Suivi	3,40	1,14	-	-
<i>Prêter attention</i>				
Pré	3,63	1,30	3,17	0,98
Post	2,83	0,41	1,75	0,50
Suivi	2,67	1,16	-	-
<i>Étiqueter</i>				
Pré	3,63	1,06	4,38	0,92
Post	3,00	0,82	3,67	0,82
Suivi	3,60	1,14	-	-
<i>Développer</i>				
Pré	1,71	0,95	1,63	1,30
Post	2,14	1,35	2,17	0,98
Suivi	2,80	0,84	-	-
<i>Ajouter une autre dimension</i>				
Pré	2,75	1,39	2,13	1,25
Post	2,71	1,38	3,00	1,26
Suivi	3,00	2,00	-	-

(b) Enfants

SALT. Les moyennes et les écart-types au prétest pour les variables extraites dans SALT susmentionnées en fonction de l'appartenance au groupe, soit expérimental ou contrôle sont présentées au Tableau 10.3. Les analyses inférentielles *U* de Mann-Whitney révèlent un effet marginalement significatif pour le nombre de mots par minute dans l'activité de

lecture, $U = 7,00$, $p = 0,05$, $d = 0,46$. Le groupe expérimental produit davantage de mots par minute que le groupe contrôle dans l'activité de lecture. Toutes les autres analyses sur les données SALT sont non significatives, toutes les valeurs $p > 0,07$.

Tableau 10.1.3: Moyennes et écart-types des mesures de productivité langagière des enfants lors de deux activités

Contexte/Variable	Expérimental		Contrôle	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
<u>Lecture</u>				
<i>No. d'énoncés conversationnels</i>				
Pré	93,71	55,54	66,00	36,92
Post	114,86	48,17	73,50	23,00
Suivi	138,60	48,97	-	-
<i>Mots par minute</i>				
Pré	26,27	18,35	12,23	4,86
Post	30,24	17,59	15,30	7,30
Suivi	33,24	17,74	-	-
<i>LMÉ (mots)</i>				
Pré	2,35	0,89	1,69	0,60
Post	2,49	0,93	1,93	0,48
Suivi	2,12	0,45	-	-
<i>Type/Token Ratio</i>				
Pré	0,44	0,16	0,47	0,12
Post	0,45	0,11	0,50	0,11
Suivi	0,38	0,07	-	-
<i>Entire code switch</i>				
Pré	8,86	20,40	0,05	1,22
Post	6,86	9,42	2,33	4,27
Suivi	6,40	8,04	-	-
<i>Mots dans le désordre</i>				
Pré	0,86	1,86	0,17	1,52
Post	1,29	1,38	0,33	0,82
Suivi	0	0	-	-
<i>Code switch</i>				
Pré	8,29	6,34	3,50	2,51
Post	5,00	6,08	0,33	0,82
Suivi	5,00	2,12	-	-
<i>No. mots différents</i>				
Pré	72,00	42,96	43,17	18,67
Post	96,71	44,28	51,83	15,59
Suivi	93,60	57,91	-	-

<u>Pâte à modeler</u>				
<i>No. d'énoncés conversationnels</i>				
Pré	115,14	55,68	114,17	58,63
Post	130,33	46,54	111,33	33,29
Suivi	142,00	31,72	-	-
<i>Mots par minute</i>				
Pré	32,17	20,54	24,72	13,56
Post	37,87	23,53	25,67	10,38
Suivi	39,04	21,19	-	-
<i>LMÉ (mots)</i>				
Pré	2,35	0,89	2,11	0,65
Post	2,49	0,93	2,24	0,35
Suivi	2,53	0,91	-	-
<i>Type/Token Ratio</i>				
Pré	0,41	0,14	0,43	0,11
Post	0,38	0,11	0,38	0,08
Suivi	0,37	0,07	-	-
<i>Entire code switch</i>				
Pré	13,86	22,95	7,50	9,62
Post	7,50	8,14	2,50	2,51
Suivi	7,40	11,65	-	-
<i>Mots dans le désordre (EWO)</i>				
Pré	0,43	0,54	0,67	1,63
Post	0,33	0,52	0,17	0,41
Suivi	0,80	0,45	-	-
<i>Code switch</i>				
Pré	5,86	4,34	13,50	8,69
Post	16,17	12,01	3,83	3,71
Suivi	16,40	6,39	-	-
<i>No. mots différents</i>				
Pré	84,86	52,10	73,00	38,95
Post	90,33	36,89	69,17	18,72
Suivi	106,20	48,68	-	-

10.1.2 Les comparaisons post-test

(a) Éducatrices

SALT. Les moyennes et les écart-types au post-test pour les variables extraites dans SALT mentionnées ci-dessus en fonction de l'appartenance au groupe, soit expérimental ou contrôle sont présentées au Tableau 10.1. Les analyses inférentielles U de Mann-Whitney révèlent un effet significatif pour le nombre d'énoncés lus dans l'activité de lecture, $U = 5,50$, $p = 0,02$, $d = 0,71$, où le groupe contrôle en produit davantage que le groupe expérimental. De plus, les

résultats révèlent un effet marginalement significatif pour le CS durant l'activité de lecture, $U = 7,00$, $p = 0,05$, $d = 1,07$, où le groupe expérimental produit davantage de CS que le groupe contrôle. Toutes les autres analyses sur les données SALT sont non significatives, toutes les valeurs $p > 0,07$.

GEIPLE. Pour la GEIPLE, nous avons calculé les scores d'amélioration entre le prétest et le post-test et utilisé ces scores dans les comparaisons entre les groupes. Les moyennes, et les écart-types pour les variables de l'évaluation GEIPLE mentionnées au haut sont présentées au Tableau 10.2. Les analyses inférentielles U de Mann-Whitney ne révèlent aucune différence significative pour aucune variable dans les deux activités, toutes les valeurs $p > 0,24$.

(b) Enfants

SALT. Les moyennes et les écart-types au post-test pour les variables extraites dans SALT mentionnées au haut en fonction de l'appartenance au groupe, soit expérimental ou contrôle sont présentées au Tableau 10.3. Les analyses inférentielles U de Mann-Whitney révèlent un effet significatif pour le nombre de mots différents dans l'activité de lecture, $U = 5,00$, $p = 0,02$, $d = 1,35$. Le groupe expérimental produit davantage de mots différents que le groupe contrôle dans l'activité de lecture. Les résultats révèlent un effet significatif pour le nombre total d'énoncés dans l'activité de lecture, $U = 5,00$, $p = 0,02$, $d = 0,48$. Le groupe expérimental produit davantage d'énoncés que le groupe contrôle dans l'activité de lecture. De plus, les résultats révèlent un effet significatif pour le CS dans l'activité de pâte à modeler, $U = 5,50$, $p = 0,04$, $d = 1,39$. Le groupe expérimental produit davantage de CS que

le groupe contrôle dans l'activité de pâte à modeler. Toutes les autres analyses sur les données SALT sont non significatives, toutes les valeurs $p > 0,07$.

10.1.3 Les comparaisons au suivi

(a) Éducatrices

SALT. Dans cette section, nous comparons les scores obtenus au post-test et au suivi pour le groupe expérimental seulement. Comme les individus sont comparés à eux-mêmes, nous utilisons le test de Wilcoxon. Les moyennes et les écart-types pour les analyses au suivi pour les variables extraites dans SALT mentionnées au haut sont présentées au Tableau 10.1. Les analyses inférentielles de Wilcoxon ne révèlent aucun effet significatif, toutes les valeurs de $p > 0,22$.

GEIPLE. Les moyennes et les écart-types au suivi pour les variables de l'évaluation GEIPLE susmentionnées sont présentées au Tableau 10.2. Les analyses inférentielles Wilcoxon révèlent un effet significatif de « attendre et écouter » pour l'activité de pâte à modeler, $Z = 2,04$, $p = 0,04$, $d = 1,80$, où les scores sont plus élevés au suivi qu'au post-test.

(b) Enfants

SALT. Les moyennes et les écart-types au suivi pour les variables extraites dans SALT mentionnées au haut sont présentées au Tableau 10.3. Les analyses inférentielles de Wilcoxon ne révèlent aucun effet significatif, toutes les valeurs de $p > 0,11$.

10.1.4 Les interactions entre les pairs

(a) Facilitées par l'éducatrice. Les moyennes et les écart-types pour le nombre d'interactions facilitées par les éducatrices sont présentées au Tableau 10.4. Aucun effet significatif dans les analyses inférentielles n'est observé entre les groupes au prétest ou au post-test, ni de gains entre le prétest et le post-test ou le post-test et le suivi, toutes les valeurs de $p > 0,11$.

(b) Non facilitées par l'éducatrice. Les moyennes et les écart-types pour le nombre d'interactions non facilitées par les éducatrices sont présentées au Tableau 10.4. Les analyses inférentielles de Wilcoxon révèlent davantage d'interactions entre les pairs au post-test qu'au prétest dans l'activité de pâte à modeler pour le groupe expérimental, $Z = 2,14$, $p = 0,03$, $d = 1,17$. Aucun autre effet ou gain n'est significatif, toutes les valeurs de $p > 0,11$.

Tableau 10.1.4: Moyennes et écarts-types du nombre d'interactions entre les pairs

Contexte	Facilitées par l'éducatrice		Non-facilitées par l'éducatrice	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Expérimental				
Pâte à modeler				
Pré	0,29	0,76	2,14	2,48
Post	2,71	3,15	5,86	3,76
Suivi	2,00	2,35	6,40	3,51
Lecture				
Pré	0,14	0,38	2,57	1,72
Post	0,14	0,38	4,29	4,99
Suivi	0,60	0,89	4,00	2,00
Contrôle				
Pâte à modeler				
Pré	0,75	0,89	2,00	1,41
Post	0,83	1,33	3,33	3,67
Lecture				
Pré	0,13	0,35	1,63	2,07
Post	0,17	0,41	2,33	2,07

10.1.5 Les profils individuels

Le tableau 10.5 présente les résultats individuels que les éducatrices du groupe expérimental ont obtenu sur la *Grille d'évaluation des interactions et des pratiques langagières de l'éducatrice* (GEIPLE). Rappelons que cette grille permet de mesurer l'efficacité du programme Hanen *Apprendre à parler avec plaisir (APAP)*, à l'aide d'un barème de type Likert. Onze items sont spécifiquement ciblés et échelonnés en utilisant une échelle de Likert, de 1 à 7 points, basée sur la fréquence de l'utilisation d'une stratégie donnée, allant de « presque jamais (1) », « parfois (3) », « souvent (5) » à « régulièrement (7) ». Les onze items sont répartis en trois grandes catégories de stratégies : quatre stratégies axées sur l'enfant (attendre et écouter, suivre les initiatives de l'enfant, être face-à-face et se joindre au jeu; trois stratégies visant à favoriser l'interaction (poser différentes sortes de questions, encourager les tours verbaux et « PRÊTER » attention) et quatre stratégies visant à favoriser l'utilisation du langage (imiter, étiqueter, développer le langage et ajouter une autre dimension au langage). Les évaluations entre « 1 » et « 3 » indiquent que l'éducatrice doit améliorer son utilisation d'une stratégie, ce qui constituerait assurément un objectif du programme pour les interactions futures. Une évaluation de « 4 » indique que l'utilisation de la technique doit être peaufinée afin que l'éducatrice puisse obtenir une évaluation de « 5 », « souvent ». Cela constituerait donc un objectif du programme. Une évaluation entre « 5 » et « 7 » indique que l'utilisation de la stratégie par l'éducatrice correspond aux attentes. Une évaluation de « 5 » ou « 6 » est fort acceptable et l'élément ne doit pas constituer un objectif du programme. Cependant, une amélioration jusqu'à « 7 » est possible après la participation à un programme, si l'éducatrice est très motivée et apporte des changements remarquables¹. Les réponses obtenues aux différents items sont par la suite

¹ Information puisée du document intitulé « French TILR User Guide » obtenu du Hanen Centre.

comparées entre différents moments (ex; pré-/post-programme) afin de constater si un impact a eu lieu. Un examen post hoc des données individuelles des éducatrices du groupe expérimental original a révélé des résultats plutôt limités au post-test. Aucun patron de gains n'a pu être noté chez certaines éducatrices en particulier. C'est-à-dire, le score attribué au post-test pour les éducatrices n'a pas semblé augmenter. Au contraire, pour plusieurs éducatrices, les scores post-test pour les items ont semblé demeurer un objectif pour des interactions futures.

Les résultats sont certes différents des hypothèses et questions émises au chapitre précédent. Nous pouvons offrir des explications pour certains résultats; cependant d'autres résultats demeurent inexplicables. Plusieurs interprétations sont possibles. Nous nous y attarderons au chapitre suivant.

Tableau 10.1.5: Profils individuels des éducatrices du groupe expérimental sur trois temps (pré, post et suivi)

Contexte/variable	#1	#7	#8	#9	#13	#14	#17	#18
Pâte à modeler								
<i>Attendre et écouter</i>								
Pré	4	3	-	5	5	4	6	5
Post	3	3	2	4	3	-	4	5
Suivi	4	4	5	-	5	-	5	-
<i>Suivre l'initiative de l'enfant</i>								
Pré	3	2	-	4	4	4	5	4
Post	4	2	3	2	4	-	3	4
Suivi	4	3	4	-	4	-	4	-
<i>Se placer face à face</i>								
Pré	5	4	-	4	4	4	4	5
Post	5	4	4	4	4	-	4	4
Suivi	4	4	4	-	3	-	4	-
<i>Poser différentes sortes de questions</i>								
Pré	3	3	-	4	4	3	4	3
Post	4	1	4	2	4	-	3	3
Suivi	4	2	4	-	4	-	4	-
<i>Encourager les tours de rôle</i>								
Pré	5	3	-	5	4	4	4	6
Post	4	4	3	3	4	-	5	3
Suivi	4	4	4	-	6	-	5	-
<i>Prêter attention</i>								
Pré	2	4	-	-	-	-	3	-
Post	-	3	-	-	4	-	-	-
Suivi	2	-	-	-	-	-	-	-
<i>Étiqueter</i>								
Pré	2	2	-	3	3	5	4	4
Post	2	1	5	2	3	-	2	4
Suivi	2	3	4	-	4	-	3	-

Développer								
Pré	2	1	-	3	4	3	4	2
Post	2	1	4	1	2	-	1	5
Suivi	2	3	4	-	1	-	3	-
Ajouter une autre dimension								
Pré	1	1	-	4	5	3	2	3
Post	4	1	4	2	2	-	1	4
Suivi	2	2	4	-	1	-	4	-
Nombre de facilitation d'interaction des pairs								
Pré	1	0	-	0	0	-	0	2
Post	0	0	3	4	1	-	9	2
Suivi	0	1	0	-	2	-	6	-
Lecture								
Attendre et écouter								
Pré	5	2	-	5	4	5	3	3
Post	5	3	4	4	3	-	3	5
Suivi	3	3	3	-	4	-	3	-
Suivre l'initiative de l'enfant								
Pré	4	1	-	4	3	4	2	3
Post	4	2	3	4	4	-	4	4
Suivi	6	3	3	-	4	-	5	-
Se placer face à face								
Pré	3	3	-	4	4	6	2	3
Post	5	4	2	4	5	-	3	4
Suivi	2	4	3	-	3	-	4	-
Poser différentes sortes de questions								
Pré	4	3	-	5	2	4	3	
Post	4	3	3	2	4	-	3	
Suivi	1	3	3	-	5	-	2	

<i>Encourager les tours de rôle</i>								
Pré	5	2	-	6	2	4	2	3
Post	4	4	3	5	5	-	3	4
Suivi	3	3	2	-	5	-	3	-
<i>Prêter attention</i>								
Pré	4	4	-	5	3	4	1	5
Post	3	3	2	3	3	-	-	3
Suivi	2	3	2	-	4	-	-	-
<i>Étiqueter</i>								
Pré	4	4	-	3	3	5	5	3
Post	2	4	3	2	3	-	4	3
Suivi	2	4	4	-	5	-	4	-
<i>Développer</i>								
Pré	3	1	-	1	1	3	1	2
Post	2	2	2	2	1	-	1	5
Suivi	2	3	2	-	4	-	3	-
<i>Ajouter une autre dimension</i>								
Pré	1	1	-	4	2	4	4	4
Post	4	3	1	2	4	-	4	1
Suivi	1	2	4	-	6	-	2	-
<i>Nombre de facilitation d'interaction des pairs</i>								
Pré	1	0	-	0	0	-	0	0
Post	0	0	0	0	0	-	1	0
Suivi	0	0	1	-	2	-	0	-

Chapitre 11

11 Interprétation des résultats et discussion

Cette étude a permis de nous pencher sur l'influence réciproque de facteurs contributeurs qui forment et reforment le domaine de l'éducation de la petite enfance. Les assises théoriques et épistémologiques incitent une prolifération de postulats qui cherchent à mettre davantage en perspectives les enjeux continuels entre l'inné et l'acquis. Dans le contexte de cette recherche, nous nous intéressons davantage aux perspectives théoriques de l'interactionnisme sur le développement du langage et aux neurosciences cognitives pour l'acquis. Le défi semble reposer sur l'harmonisation de ces deux enjeux et de l'impact créé sur le développement du langage. Cette étude a tenté de mettre en perspective l'investissement interdisciplinaire du domaine de l'éducation de la petite enfance et sa complexité écologique, à partir du programme Hanen « Apprendre à parler avec plaisir™ », un programme d'apprentissage continu qui fut offert dans une communauté de langue française en situation minoritaire, par des animatrices dont la formation initiale est identique à celle de la population visée.

Les hypothèses, identifiées au chapitre 9 sont présentées et commentées ci-dessous, soit individuellement ou en groupe, étant donné la similarité des résultats obtenus :

Nous nous sommes d'abord intéressées aux stratégies socio-communicatives que les éducatrices (expérimental et contrôle) utilisaient naturellement au préprogramme, sans l'influence du programme de formation continue. En analysant les seize vidéos, cueillies au prétest à l'aide de la GEIPLE, nous n'avons noté aucune différence significative entre les éducatrices du groupe

expérimental et les éducatrices du groupe contrôle. Ainsi, nous avons pu déterminer que les approches socio-communicatives des deux groupes d'éducatrices se ressemblaient au prétest. De plus, cette grille a permis aux animatrices d'identifier les stratégies qui seraient ciblées pendant la durée du programme de formation. Il importe de noter que, les scores obtenus pour chaque stratégie figurant sur l'échelle de Likert, étaient faibles (voir tableau 10.2); c'est-à-dire qu'ils avaient une valeur approximative de 4 ou moins. Rappelons que les évaluations entre « 1 » et « 3 » indiquent que l'éducatrice doit améliorer son utilisation d'une stratégie et qu'une évaluation de « 4 » indique que l'utilisation de la technique doit être peaufinée. Cela constituerait donc un objectif du programme¹. Ces résultats correspondaient à ce que nous prédisions.

Nous nous sommes intéressées à la quantité de texte que les éducatrices lisaient pendant l'activité de lecture. Tout comme Girolametto et coll., une différence entre les deux groupes fut notée en ce qui a trait au volume de texte lu pendant l'activité de lecture, au post-test. En effet, les éducatrices du groupe expérimental ont réduit significativement la quantité de texte lu pendant l'activité de lecture. Ce résultat reflète la stratégie apprise pendant le module touchant l'utilisation de pratiques langagières pendant une activité de lecture. Ces résultats pourraient correspondre à la quantité de mots différents et d'énoncés différents que les enfants du groupe expérimental ont produits au post-test, lors de l'activité de lecture. Plus spécifiquement, les échanges pendant la lecture auraient possiblement permis aux enfants d'augmenter la quantité de mots différents et d'énoncés différents, grâce au contexte de l'histoire et à l'interaction qui en a découlé.

¹ Une évaluation de « 5 » ou « 6 » est fort acceptable et l'élément ne doit pas constituer un objectif du programme.

Pour ce qui est des autres stratégies que les éducatrices du groupe expérimental ont apprises pendant le programme de formation continue, nous n'avons noté aucune différence significative pour leur habileté à suivre les initiatives de l'enfant, à être face-à-face, à prêter attention, à favoriser des tours prolongés, à poser des questions ou offrir des modèles langagiers ajustés au niveau du développement langagier des enfants, pendant une activité de lecture avec leur groupe respectif d'enfants. Cette absence de différence significative fut également constatée lors de l'activité de pâte à modeler. En effet, les éducatrices du groupe expérimental n'ont pas augmenté leurs interactions et pratiques langagières au post-test. Il est possible de constater, en examinant les moyennes au tableau 10.2, que les valeurs de chaque stratégie se sont maintenues, sinon réduites. Notons, toutefois que cette réduction de valeurs n'est pas significative. Les attentes étaient que les valeurs soient nettement supérieures, chez les éducatrices du groupe expérimental au post-test. Voir des explications possibles plus loin dans les limites de l'étude.

Malgré les résultats limités, obtenus, au post-test, à la GEIPLE, nous notons que c'est grâce à l'utilisation du SALT qu'on observe une amélioration des variables langagières (quantité de mots différents et nombre d'énoncés différents) à la fois chez les éducatrices que chez les enfants du groupe expérimental en comparaison avec les éducatrices et enfants du groupe contrôle. Ceci nous permet de mettre en question la sensibilité et l'objectivité de la GEIPLE, en ce qui a trait à la productivité langagière. Les deux outils semblent être complémentaires l'un de l'autre. La GEIPLE permet une mesure objective, à l'aide de l'échelle de Likert. Cependant, la stratégie « Nommer » comporte en quelque sorte un aspect subjectif, car l'évaluatrice doit inventorier le vocabulaire des enfants selon leur stade de développement langagier. Le logiciel SALT ne

permet pas ceci; il inventorie le nombre exact de mots différents sans pouvoir refléter la qualité du vocabulaire. Nous pouvons donc assurer une représentation objective et subjective.

Nous nous sommes intéressées aux interactions et pratiques langagières des éducatrices du groupe expérimental seulement, neuf mois post-test. Au suivi, une réduction d'énoncés lus, lors de l'activité de lecture s'est maintenue chez les éducatrices. Ce résultat est prometteur. Le dialogue, qui est engendré pendant une activité de lecture de livre, peut enrichir l'exposition langagière des enfants, plutôt que de se limiter au texte du livre. Lors de l'activité de pâte à modeler, les éducatrices ont curieusement suivi les intérêts de l'enfant, un effet significatif étant noté pour la stratégie « attendre et écouter ». C'est certes un résultat curieux, compte tenu du fait que les scores au post-test (temps 2) des éducatrices du groupe expérimental ne se démarquaient pas de ceux des éducatrices du groupe contrôle. Au suivi, le score à la stratégie « attendre et écouter » était en voie d'amélioration (un score de 4). Malgré ce score, la stratégie « attendre et écouter » demeurerait un objectif à atteindre, dans le contexte de la formation continue. Un score de 5 ou plus, sur l'échelle de Likert, indique que la stratégie est utilisée suffisamment.

Nous nous sommes intéressées à la productivité langagière des enfants pendant les deux activités (lecture et pâte à modeler). Au prétest, les enfants du groupe expérimental ont produit plus de mots par minute pendant l'activité de lecture. La taille de l'effet était néanmoins de faible à moyenne. Même en explorant les données brutes, nous sommes incapable d'expliquer cet effet. Au post-test, en ce qui a trait à la productivité langagière, les enfants du groupe expérimental ont produit davantage de mots différents et d'énoncés que les enfants du groupe contrôle dans l'activité de lecture. Cette constatation pourrait être associée au fait que les éducatrices du

groupe expérimental allaient au-delà du texte lu lors de la lecture. Cependant, leur vocabulaire diversifié ne se démarquait pas de celui des enfants du groupe contrôle. Il est nécessaire de songer à l'impact et au niveau du vocabulaire que les éducatrices utilisent auprès des enfants lors de leurs interactions. Dans un de ses modules, le programme « *Apprendre à parler avec plaisir* » se concentrait sur l'ajustement du vocabulaire selon l'âge des enfants avec qui l'éducatrice travaillait. En effet, le programme précise que c'est dans le contexte d'une interaction solide et soutenue que les enfants peuvent pleinement bénéficier d'une exposition à un vocabulaire enrichi. De surcroît, l'éducatrice doit forcément être sensible et attentive au stade de développement langagier de chaque enfant et à la qualité de leur lexique expressif. Ceci leur permet d'ajuster leurs pratiques langagières. Cet ajustement subjectif est reflété davantage dans la GEIPLE, au niveau des étiquettes répertoriées, mais non dans le SALT, qui se limite aux nombres de mots différents et ratio token test. Dans le cadre de cette étude, bien que des résultats significatifs soient observés pour le nombre de mots différents pour les données SALT, les résultats de la GEIPLE ne montrent pas un ajustement du vocabulaire en fonction du niveau langagier de l'enfant.

Nous savons que les parents privilégient typiquement un contexte de services de garde éducatifs pour leurs enfants en raison de la socialisation possible entre pairs¹. Nous nous sommes donc intéressées aux échanges socio-communicatifs entre les enfants. Nous avons mesuré et contrasté avec le groupe contrôle, le nombre de fois que l'éducatrice a facilité les échanges et le nombre de fois que les enfants du groupe expérimental ont dirigé leurs énoncés à leurs pairs, sans aucune facilitation de l'éducatrice, lors des deux activités. Les éducatrices du groupe expérimental ne se

¹ Sinha, M., 2014, p. 4.

sont pas démarquées des éducatrices du groupe contrôle, dans les deux contextes (lecture et pâte à modeler), entre le prétest et le post-test. Aucun gain ne fut noté entre le post-test et le suivi. Curieusement, au post-test, les échanges socio-communicatifs des enfants du groupe expérimental étaient significatifs pendant l'activité de pâte à modeler, et ce, sans la facilitation des éducatrices. L'étude de Girolametto et coll. a révélé un patron semblable, lors des deux activités. Toutefois, cette étude n'a évalué que la fréquence d'énoncés que les enfants ont dirigés à leurs pairs. Elle ne semble pas avoir tenu compte des tentatives facilitées par l'éducatrice; une stratégie qui est pourtant au cœur de l'un des chapitres du programme « Apprendre à parler avec plaisir ». Les analyses de son étude et de l'étude actuelle ne nous permettent pas d'identifier l'âge des enfants qui en profitent le plus; ce patron étant ou non plus évident chez les enfants de trois ans et plus (les enfants du groupe préscolaire et non bambin). C'est du moins ce qui est anticipé puisque les recherches soulignent que l'interaction des pairs est plus développée chez les enfants de 3 ans et plus. Enfin, le module qui traite de l'interaction entre pairs se trouve à la fin du programme de formation. En examinant les données des profils individuels, nous notons que cette stratégie semble avoir résonné davantage avec une éducatrice en particulier (éducatrice #17), et ce, au détriment des autres stratégies qui soutiennent l'interaction et l'information entre elle et les enfants. Un effet possible de récence pourrait expliquer pourquoi certaines éducatrices (surtout celles qui interagissent avec des enfants de 3 ans et plus) ont pu davantage utiliser cette stratégie¹.

La présente étude cherchait à observer l'effet du bilinguisme anglais-français, en milieu minoritaire francophone, autant chez les éducatrices que chez les enfants qui fréquentent les

¹ Reed, S., 1999, p. 152.

services de garde éducatifs. Nous voulions particulièrement mesurer l'impact des échanges socio-communicatifs sur la productivité langagière en français des enfants des deux groupes, entre le prétest et les post-tests. Les jeunes enfants du groupe expérimental n'ont pas produit davantage d'énoncés en français, tant au prétest, au post-test qu'au suivi. Rappelons que même au prétest, les données démographiques des enfants du groupe expérimental se distinguaient des données démographiques des enfants du groupe contrôle pour ce qui est du pourcentage d'anglais parlé à la maison, selon ce qui a été rapporté par les parents. Ceci pourrait expliquer la présence plus élevée de CS chez les enfants du groupe expérimental. D'ailleurs, au prétest, une différence marginalement significative pour les mots anglais dans un énoncé français (*CS- code switching*) durant l'activité de lecture fut notée chez les éducatrices du groupe expérimental. Au post-test, un effet marginalement significatif chez les éducatrices du groupe expérimental fut noté à nouveau, pendant l'activité de lecture. Le CS semble être un effet généralisé tant au prétest qu'au post-test. Lors de l'activité de pâte à modeler, les enfants du groupe expérimental ont produit davantage de CS que les enfants du groupe contrôle. Peu importe l'activité, les enfants du groupe expérimental semblaient maintenir une présence de CS. Ceci semble être en lien avec ce que les parents des enfants avaient rapporté vis-à-vis du pourcentage d'anglais parlé à la maison. Au chapitre 7, nous avons décrit la situation de l'utilisation de la langue française en milieu minoritaire dans la région du Grand Sudbury. Rappelons que, lors du dernier recensement de 2011 de Statistique Canada, la ville du Grand Sudbury, 38,8 pourcent des individus s'identifiaient comme connaissant l'anglais et le français. Les familles francophones en milieu minoritaire utilisaient plus souvent la langue française (55,1% du temps), mais elles utilisaient également une autre langue à 44,9% du temps. Pour une rétention partielle, 23,7 pourcent des familles francophones parlaient régulièrement le français, mais avaient tendance à utiliser une autre langue plus souvent. En tenant compte de l'emplacement des quatre centres de garde

éducatifs, retenus pour cette étude, nous notons que 38.9% des familles de la région s'identifiaient comme étant bilingue (français et anglais) à la maison. En revanche, seulement 1% de la population de la ville parlait uniquement le français à la maison, contre 59.8% qui ne parlaient que l'anglais. Plus précisément, la présence du *Code Switch*, tout au long de l'étude, confirme la dualité langagière autant chez les éducatrices que chez les enfants. Notons que le programme « *Apprendre à parler avec plaisir* » contient un module facultatif destiné aux éducatrices qui travaillent avec des enfants qui apprennent le français comme langue seconde. Quoique ce module n'ait pas été ciblé directement dans le contexte de cette étude, il serait intéressant de le mettre obligatoire pour les services de garde éducatifs qui reçoivent majoritairement des enfants bilingues et même majoritairement anglophones. Compte tenu des statistiques en milieu francophone minoritaire, il est suggéré que les familles et les éducatrices soient sensibilisées davantage à la nécessité d'une exposition régulière au français, afin de permettre aux jeunes enfants d'âge préscolaire (naissance à 4 ans) de favoriser l'intégration positive du français dans le vécu de l'élève, tant à la maison qu'en service de garde éducatif. Cette réalité dans les CLOSM doit continuer à être examinée.

Les résultats de l'étude de Girolametto et coll. avaient révélé, en lecture, une différence significative entre les éducatrices du groupe expérimental et les éducatrices du groupe contrôle au post-test, pour les deux stratégies suivantes : Attendre/écouter et encourager les tours de parole. Aucune différence n'avait été notée entre les deux groupes pour Suivre les devants, Être face à face ou PRÊTER attention. Curieusement, les auteurs avaient noté, lors de l'activité de pâte à modeler, une différence significative entre les deux groupes pour la stratégie « être face à face » et « PRÊTER attention » mais non pour « Attendre et écouter », « Suivre les devants de l'enfant » et « Encourager les tours de rôle ». Le tout s'est maintenu pendant les trois temps

mesurés, sans nécessiter une formation continue additionnelle. Les résultats de la présente étude sont considérablement plus limités, en contraste à l'étude originale. Un gain fut noté uniquement avec la stratégie « Attendre et écouter » lors de l'activité de pâte à modeler au suivi 9 mois. Plusieurs explications sont avancées plus loin, quant aux limites de l'étude, tant au niveau des animatrices, au niveau des éducatrices qu'au niveau des enfants.

L'étude de Girolametto et coll. a également révélé que les enfants du groupe expérimental, en lecture, avaient utilisé une quantité plus significative d'énoncés et combinaisons de mots que le groupe contrôle. Cependant, la différence entre le nombre de mots différents (vocabulaire) chez le groupe expérimental et chez le groupe contrôle n'était pas significative. Lors de l'activité de pâte à modeler, les enfants du groupe expérimental ont produit plus d'énoncés simples et plus d'énoncés combinés. De plus, les éducatrices n'ont pas ajusté leur niveau de langage à celui des enfants. En moyenne, la longueur moyenne d'énoncés (LME) des éducatrices doublait celle des enfants. Girolametto et coll. proposaient que ces résultats soutenaient que les adultes, en général, interagissaient avec les enfants en fonction de leur niveau de langage réceptif. Nous constatons un patron similaire dans l'étude actuelle. La LME des éducatrices doublait également celle des enfants. Ceci pourrait ralentir l'enrichissement du lexique des enfants. Des études ultérieures pourraient mesurer ceci.

Pour la période de recrutement, Girolametto et coll. ont mentionné que les éducatrices possédaient toutes un diplôme en EPE, qu'elles avaient accepté de participer volontairement et qu'elles avaient reçu l'appui de leur chef d'équipe. Les auteurs ajoutaient que les résultats ne

reflétaient pas les gains possibles qu'aurait pu avoir l'étude, si les participantes avaient été forcées de participer. L'étude actuelle reflétait cette réalité. Les quatre centres de service éducatifs ont été sélectionnés en fonction des besoins identifiés en matière des indicateurs de la qualité des programmes, particulièrement des besoins spécifiques au style d'interaction observé entre les éducatrices et les enfants. Les éducatrices n'étaient pas toutes détentrices d'un diplôme en éducation de services en enfance. Leur participation n'était pas volontaire. En fait, les éducatrices ont été ordonnées à participer, et ce, sans rémunération additionnelle. Nous questionnons donc l'impact probable de ce scénario : faible motivation, haut taux de décrochage pendant la période de formation, roulement élevé du personnel. Tout comme l'étude originale, nous avons procédé à l'affectation aléatoire des éducatrices par centre. Nous soulignons de nouveau que l'influence du chef d'équipe vis-à-vis de formations additionnelles, de méthode d'embauche, etc. doit être considérée. Parmi les 4 centres recrutés, seulement une chef d'équipe a participé à la formation continue. Plusieurs membres du personnel des centres respectifs n'ont pu participer car elles terminaient une formation intensive/accélérée (ECAD) afin d'obtenir un diplôme pour répondre aux exigences de l'ordre professionnel. Deux des centres éprouvaient de la difficulté à garder en poste leur chef d'équipe. Enfin, les auteurs de l'étude originale ont commenté les limites possibles, associées à un petit nombre de participantes lors d'un nombre restreint d'activités et avec un nombre restreint d'enfants, qui se développaient typiquement. L'étude actuelle a respecté les paramètres de la méthodologie initiale. Toutefois, il serait intéressant d'ajouter des participantes et des activités. Les études qui se sont penchées sur le programme Hanen « Apprendre à parler avec plaisir » depuis 2003, hormis les nombreuses modifications effectuées, soulignent également cette nécessité¹.

¹ Le lecteur peut se reporter à la section 8.5 du chapitre 8.

Il y a peu de résultats significatifs dans l'ensemble de tests statistiques de cette recherche. Une interprétation possible et simple de ses résultats serait qu'ils ne sont que le fruit du hasard. En effet, plusieurs événements hors de notre contrôle, lors de la prise de données ont semblé augmenter l'erreur de deuxième espèce : l'affectation des centres en raison des scores aux IQP résultant en une motivation limitée des participantes, le roulement causé par l'implémentation du PAJE et du changement d'emploi de certaines participantes (causant une attrition du petit nombre d'éducatrices). En effet, au post-test 9 mois plus tard, 6 des 8 éducatrices travaillaient ailleurs qu'à leur lieu de travail lors du prétest. Enfin, la présence d'enfants anglo-dominants, en services de garde éducatifs de langue française, dans la région du Grand Sudbury, ne peut être ignorée. Plusieurs familles exogames souhaitent que leurs enfants soient bilingues (anglais/français), mais peu d'enfants sont exposés au français de façon continue, en bas âge, selon les données qui se trouvent au chapitre 7.

Cette présence de deux communautés linguistiques, à l'intérieur d'une communauté linguistique doit être étudiée davantage. L'effet de l'élément correctif de l'utilisation de l'anglais sur les interactions, en services de garde éducatifs n'est également pas assez étudié. Les collèges d'arts appliqués et de technologie auraient intérêt à accorder plus d'attention au développement langagier de l'enfant, à la réalité de la dualité linguistique en Ontario et à la présence du « code switch » dans les services de garde éducatifs. Les politiques gouvernementales auraient intérêt à intégrer davantage l'importance du développement langagier et appuyer la présence d'orthophonistes en services de garde éducatifs. Malgré la campagne de construction identitaire, au sein des conseils scolaires, il serait plutôt impératif d'effectuer une campagne de sensibilisation à l'attachement à la langue française chez les parents des enfants avant que ceux-ci ne soient inscrits dans les écoles (0 à 3 ans). Le programme APAP a un volet touchant le

bilinguisme. Une formation simultanée parents et éducatrices pourrait optimiser l'utilisation des stratégies langagières en CLOSM. Une étude prospective pourrait en déceler les bienfaits.

Nous questionnons, par ailleurs, la compréhension approfondie des animatrices vis-à-vis du contenu du programme « Apprendre à parler avec plaisir ». Développé par des orthophonistes, ce programme nécessite, d'emblée, une excellente compréhension déclarative et une facilité d'exécution procédurale. Le programme est rigoureux et ses animatrices doivent en respecter les exigences, le rythme et la durée, selon les critères établis. C'est ce qui en assure son succès. Toute modification peut influencer les résultats (par exemple, un raccourcissement des sessions d'information ou des sessions de rétroaction). Nous questionnons donc la fidélité de la livraison du programme de formation professionnelle, selon ses paramètres. En guise de pistes à suivre, il serait intéressant de reprendre cette étude avec des animatrices chevronnées et assurer une surveillance aléatoire des animatrices lors de la livraison du programme afin d'assurer une fidélité du contenu du programme (fiche de contrôle).

Une étude prospective est proposée afin de mesurer, au fil du temps, l'impact d'une présence plus régulière d'une orthophoniste/formatrice en services de garde éducatifs. L'orthophoniste détient une compréhension théorique et pratique du développement du langage qui permettrait d'outiller les éducatrices afin de rehausser les échanges interactifs et langagiers entre les éducatrices et les enfants en CLOSM. Ce coaching en milieu de travail pourrait contrer les changements multiples, tels le roulement de personnel, l'affectation fréquente et sporadique de personnel de soutien, etc. Le rôle de l'orthophoniste, axé sur la démarche par étapes (« *tiered approach* ») que le gouvernement ontarien souhaite mettre en œuvre pour améliorer la prestation des services en orthophonie déjà existants, se prête bien à la réponse à l'intervention (RAI) en

services de garde éducatifs¹. Ceci permettrait ainsi de repérer les enfants dont le langage se développe typiquement, des enfants qui sont à risque de retard, des enfants qui ont des difficultés particulières pour répondre efficacement à leurs besoins. Des programmes d'entraînement spécifique à l'enrichissement et l'intervention du langage (Palier 1 : Enseignement universel), évalués de façon pré-/post-, permettraient non seulement d'outiller les éducatrices pour qu'elles entretiennent des relations bienveillantes avec les enfants, mais aussi leur fourniraient un soutien plus régulier et leur assureraient un perfectionnement professionnel accessible à partir de données probantes en matière de développement du langage. Enfin, ces orthophonistes seraient des relais indispensables pour les services cliniques locaux, assurés par des orthophonistes spécialisées (palier 2 : Enseignement ciblé et palier 3 : Niveau d'intervention intensif), permettant ainsi un accès plus rapide aux services nécessaires². Cette démarche s'alignerait à l'analyse coût-avantage d'un rendement économique et social élevé³.

Le développement de l'enfant nécessite une base stable qui permet son évolution et, le cas échéant, une acquisition d'une deuxième langue. Le roulement chronique a des retombées sur l'apprentissage et les interactions éducatrices–enfants, en raison de l'adaptation continuelle

¹ La réponse à l'intervention est empruntée du modèle « *Response to Intervention* » (RTI), un modèle américain très convoité et à ce jour, implanté au sein des écoles pour répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Rivard et Talbot (2011), p. 2. Consulté le 20 février 2018.

² Le modèle d'intervention (trois niveaux proposent des modalités pédagogiques et organisationnelles qui permettent de répondre aux besoins des élèves. Le référentiel a été conçu de façon à accompagner les enseignants qui doivent faire face à l'hétérogénéité de leurs groupes, notamment en ce qui a trait à la réponse aux besoins des élèves en difficulté. Les interventions de niveau 1 et 2 du modèle peuvent être assurées par les enseignants, puisqu'elles permettent à la majorité des élèves de progresser de façon satisfaisante. Le niveau 3, quant à lui, est dédié aux spécialistes et s'adresse à un nombre plus restreint d'élèves. Information puisée du document intitulé « Psychologie du développement de l'enfant à l'école primaire » du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011, p. 13. Du site web : <https://goo.gl/ZcLUic>. Consulté le 20 février 2018.

³ Information puisée du document intitulé « L'éducation préscolaire présente des avantages généralisés et durables » 2012. Du site web : <https://goo.gl/A1BiOh>. Consulté le 31 août 2014.

nécessaire chez l'enfant. Le programme APAP a fait ses preuves, mais il est difficile d'en apprécier les bienfaits en raison de ce roulement et autres éléments hors de notre contrôle. Les éducatrices ont souvent recours à la base de connaissances communes qu'elles ont acquise, à partir de leurs propres expériences personnelles pour guider leur pratique de travail, leur raisonnement et leur processus décisionnel. S'en tenir à la routine devient souvent le résultat de tout effort d'intervention, si les expériences de l'éducatrices ne sont pas prises en compte¹.

11.1 Conclusion : Communauté de pratique « collaborative »

La dernière mise à jour du document gouvernemental « *Cadre stratégique renouvelé pour la petite enfance et les services de garde d'enfants de l'Ontario 2017* » reconnaît l'importance des interactions positives éducatrices-enfants; celles-ci favorisant un développement sain qui demeure la vie durant. Ces apprentissages ont une influence à long terme sur le langage, l'alphabétisation et les compétences en mathématiques, bref sur la réussite scolaire. En bout de ligne, ces influences ont un impact 7:1 sur le plan économie². Le plan d'expansion des services de garde d'enfants de la province de l'Ontario, tel que prononcé dans le budget de 2017, est de taille. Si 100 000 enfants de plus accéderont à des services de garde agréés abordable et de qualité, il est impératif de réfléchir, non seulement à son impact pour les quelques 24 000 enfants de plus de 4 ans et moins qui en bénéficieront, mais aussi à la compréhension et le succès touchant l'adaptabilité et la qualité des services visés³. Les éducatrices en services de garde

¹ Schachter, 2015, p. 1078.

² Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017). *Cadre stratégique renouvelé pour la petite enfance et les services de garde d'enfants de l'Ontario*, p. 9. Consulté le 12 juin, 2017.

³ Ibid., p. 6-7. Consulté le 12 juin 2017.

éducatifs se voient assignées des rôles importants vis-à-vis du développement de l'enfant et la province de l'Ontario se doit non seulement d'établir une définition du concept de qualité dans le secteur de la petite enfance, mais aussi de la rendre réalisable par ses prestataires. Les professionnels de l'EPE doivent posséder de solides connaissances en développement de l'enfant, surtout en développement du langage et des compétences appropriées pour créer des relations soutenues avec les enfants et les familles. Des documents qui soulignent ces faits ne suffisent pas. Il est impératif et urgent de donner au développement du langage de l'enfant la place stratégique et le personnel compétent qu'il mérite, étant donné l'ampleur de son rôle.

Les résultats limités de cette étude nous portent à faire des réflexions sur la démarche provinciale. L'institutionnalisation de la petite enfance s'accélère en raison de l'essor de services de garde éducatifs, peu importe si ceux-ci sont contigus à ou dissociés d'un système scolaire¹. À celle-ci se greffe un désir d'objectivité, d'universalité, de certitude et de maîtrise qu'offre la connaissance scientifique. Une technologie, qui assure une régulation sociale semble être souhaitée afin qu'en retour, un succès économique, dans lequel l'enfant figure comme un agent salubre, soit atteint². Voilà « la première étape d'un processus de production d'une main-d'œuvre "stable, bien préparée" pour l'avenir et donc comme le fondement d'une réussite à long terme sur un marché mondial de plus en plus compétitif »³. C'est un thème itératif de bien des publications utilisées dans cette étude et trouvé auprès de bien d'institutions de la petite enfance. Accompagnant ce thème est le mot qualité. Le défi réside dans la définition de celui-ci, la mesure visée et la réalisation.

¹ Davies, B., 2014, p. 3.

² *Ibid.*, p. vii.

³ Dahlberg, Moss et Pence, 2012, p. 17.

Nous avons vu au chapitre 6 que l'impact recherché auprès des programmes de formations continues est celui d'une applicabilité durable. Qu'est-ce qui assure la qualité de ceci? Des gabarits et des normes évaluatives et objectives, s'apparentant à l'ère moderne, couramment utilisés dans le discours anglo-saxon ou une perspective postmoderne, encourageant un langage du « faire sens », une évaluation participative ou dialogique qui accueille la contextualité, les valeurs, la subjectivité, l'incertitude et le provisoire? Dahlberg, Moss et Pence évoquent bien ce tiraillement dualiste¹. La réalisation des résultats prescrits et leur efficacité coûts/avantages se fait valoir², mais la qualité reste, tout de même, un défi³.

Taguchi sonde ces mêmes arguments et convient que ni l'approche Reggio, ni celle de la Suède ne perçoivent l'éducation de la petite enfance comme une quête d'une réponse idéale à l'intérieur d'un délai précis où le dénouement mène à l'utilisation de stratégies universelles⁴. Il propose plutôt une pédagogie intra-active. L'ordre de l'EPE évoque bien des relations bienveillantes et attentives par l'entremise d'une collaboration interprofessionnelle⁵.

¹ Dahlberg, Moss et Pence., 2012, p. 26.

² *Ibid.*, p. 28.

³ *Ibid.*, p. 41.

⁴ Taguchi, p. xiii.

⁵ La collaboration interprofessionnelle constitue une part importante du travail des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance, comme souligné dans les normes de la profession. La norme IV : C.4 indique que « les éducatrices et les éducateurs de la petite enfance travaillent en collaboration avec des personnes-ressources de la communauté et les membres d'autres professions et utilisent les ressources et l'expertise disponibles dans leur communauté. Ils s'efforcent d'établir des partenariats communautaires pour le bien des enfants et des familles. ». (source : Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance | Connexions | Volume 8, n° 1, Automne 2016 / Hiver 2017 Volume 8, n° 1, p. 10. Site web : <https://goo.gl/av72vZ> consulté le 5 décembre 2016.

La communauté de pratique facilite la création et le partage des connaissances tacites sur le client par l'engagement mutuel et par les processus d'apprentissage informel. Les communautés de pratique facilitent l'extériorisation (la transformation des connaissances tacites en connaissances explicites) par la complémentarité de la participation et de la réification. Elle aide les différentes communautés à se connecter et à combiner leurs connaissances sur le client (l'enfant). Les pratiques s'influencent les unes les autres, les politiques de participation et de réification s'étendent au-delà de leurs frontières et peuvent permettre à de nouvelles communautés de pratique émergentes de combiner plus facilement leurs connaissances sur le client¹. Cette approche favorise un accompagnement qui cible l'expertise soutenue de l'un pour obtenir une meilleure généralisation des connaissances de l'autre. L'engagement dynamique est basé sur la complémentarité des compétences et sur la capacité des individus à "connecter" efficacement leurs connaissances avec celles des autres². En évoquant le modèle écologique de Bronfenbrenner, il importe de maintenir une attention au niveau du microsystème, Cette thèse se fonde sur les dimensions de qualité structurelle et de qualité de processus au niveau du microsystème que Bigras et Lemay ont mises de l'avant. La réglementation étatique se préoccupe des dimensions de la qualité structurelles (ex. le ratio éducatrice-enfants, la taille du groupe, la formation et l'expérience du personnel). Les résultats de l'étude, apparentés aux résultats des études post-Girolametto et coll., soulignent l'importance de la qualité des processus, et notamment des interactions, qui suggèrent que le développement de l'enfant résulte d'interactions multiples entre l'enfant et son environnement. Les pistes de recherches à suivre découlant études décrites au chapitre 8 s'arriment bien à celles de cette étude menée auprès des

¹ Goglio, K., p. 132-133.

² Chanal, V. « Communautés de pratique et management par projet: A propos de l'ouvrage de Wenger (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity* » dans *M@n@gement*, Vol. 3, No. 1, 2000, 1-30, p. 7. Document consulté le 3 mars 2017.

éducatrices et enfants en CLOSM. Il importe de les transformer en interactions accompagnées : offrir un accompagnement aux éducatrices afin qu'elles comprennent davantage les jalons du développement du langage de l'enfant, et ce par les professionnels qui œuvrent dans le domaine (ex : coaching adapté sur-le-champ des stratégies verbales) dans leur milieu de travail, afin d'adresser toute situation langagière qui se présente dans le contexte de leur travail (ex : encouragement à l'usage du français en CLOSM, appui auprès d'enfants identifiés avec un retard de langage).

Les encadrements et ressources-guides, inspirés de la psychologie développementale et promulgués par les différentes tranches gouvernementales doivent non seulement être lus et compris, mais également appuyés de façon soutenue dans un esprit interdisciplinaire. Une communauté de pratique pourrait surpasser le discours scientifique réifié de l'objectivation et permettre un ajustement subjectif aux forces sociales qui incitent les êtres humains à se renouveler¹. Dans le contexte de cette recherche, plusieurs variables étaient en jeu : attitude et motivation des éducatrices, stabilité d'emploi, formation et compréhension des animatrices, influence anglo-dominante chez les enfants. Face à celles-ci, il est proposé qu'on vise une communauté de pratique collaborative entre la dissémination de la recherche et la diffusion sociale de ses connaissances, et ce, de façon interdisciplinaire, collaborative et continue, afin de mitiger tout « fossé » potentiel, comme le dirait Huberman².

¹ Chanal, V. 2000, p.20. Document consulté le 3 mars 2017.

² Huberman, M., 1992, p. 70.

Annexe

Annexe A: Lettre d'information et formulaire de consentement destinée à l'éducatrice



Laurentian University
Université Laurentienne

Lettre d'information et formulaire de consentement destinée à l'éducatrice

Titre de la recherche: Comment la formation du personnel éducateur facilite le développement du langage chez les enfants qui fréquentent les services de garde éducatifs à l'enfance.

Chercheuse: Léanne Génier-Bédard, étudiante au Doctorat
Université Laurentienne, Programme de doctorat en Sciences humaines
Courriel : lgenierbedard@laurentienne.ca
Téléphone : 705.588.2137

Introduction

Nous vous invitons à participer dans une recherche. L'objectif de cette recherche est d'examiner comment votre participation au programme développemental professionnel intitulé **Apprendre à parler avec plaisir™** favorise la communication avec les petits de votre centre, ce qui a pour effet de faciliter leur développement langagier. La communication comprend vos interactions et l'information que vous prodiguez aux enfants.

Les résultats de cette étude nous aideront à déterminer si ce programme, offert en français, a le même impact qu'il a en anglais. Les résultats nous fourniront aussi des renseignements importants portant sur les effets du programme sur le développement professionnel et sur le développement des programmes futurs.

Qu'est-ce que je dois faire dans cette étude?

Premièrement, une assistante de recherche se rendra dans votre salle de classe afin de répondre à vos questions concernant cette recherche et d'obtenir votre formulaire de consentement signé qui suit la présente lettre. L'assistante de recherche vous demandera de compléter un questionnaire portant sur vos informations démographiques (ex. années d'expériences, éducation). Les questions démographiques seront complétées avant que la session de recherche débute et elles ne seront remplies qu'une seule fois. Le questionnaire sera traité avec une confidentialité stricte et lui sera attribué un numéro d'identification afin que votre nom ainsi que le nom de votre centre n'apparaissent pas sur ce document.

Deuxièmement, l'assistante de recherche vous demandera de nous aider à recruter des enfants dans votre salle de classe afin qu'ils puissent participer à cette recherche. L'assistante vous donnera des lettres d'information ainsi que des formulaires de consentement pour les parents. Elle vous demandera d'envoyer ces formulaires à la maison en les mettant dans les sacs à dos (ou autres sacs) des enfants. Évitez d'envoyer les formulaires à la maison si vous savez que les parents d'un enfant ne savent pas lire ni parler en français suffisamment afin de comprendre les formulaires. Lorsque l'enfant rapportera les formulaires (consentement signé et les questionnaires), ces documents seront mis dans des enveloppes scellées. Nous vous demanderons de conserver les enveloppes scellées tout en les mettant dans un endroit sûr dans votre bureau. L'assistante de recherche récupérera ces enveloppes en personne. Si les parents ont des questions, veuillez s.v.p. leur demander de communiquer avec moi.

Par la suite, l'assistante de recherche vous demandera de compléter un questionnaire pour tous les enfants ayant rapportés des formulaires de consentements signés. Ce questionnaire demande de rapporter des informations concernant les habiletés de littératie et du langage des enfants. Il sera complété une seule fois au début de la session de recherche et prendra approximativement deux à trois minutes par enfant. Les questionnaires complétés seront utilisés afin de sélectionner quatre enfants de votre groupe d'enfants pour participer dans cette étude. Les questionnaires seront traités avec une confidentialité stricte et les noms seront remplacés par des numéros d'identification. L'assistante de recherche ne partagera pas les résultats du questionnaire avec quiconque et ne vous dira pas les raisons spécifiques de la sélection des quatre enfants participant à cette étude. Nous allons remercier les parents des enfants qui seront exclus de cette étude et nous les informerons que la participation de leurs enfants ne sera pas requise. Nous vous demanderons de distribuer un questionnaire aux parents dont les enfants ont été sélectionnés à participer dans cette recherche. Le questionnaire aux parents prendra environ 10 minutes à compléter. Il contient des questions sur le profil démographique de l'enfant.

Ensuite, l'assistante de recherche vous filmera en interaction avec votre groupe de 4 enfants pendant deux activités dans la salle de classe. La première activité consistera à lire des livres pour une durée de 20 minutes et la deuxième activité consistera à jouer avec de la pâte à modeler pour une durée de 20 minutes. Ces bandes vidéo nous permettront d'observer les manières dont les enfants interagissent avec vous et la façon dont ils acquièrent les habiletés en langage. L'assistante de recherche vous filmera avec les quatre enfants de votre groupe avant que le programme de formation continue débute en (date à déterminer) et une deuxième fois après la complétion du programme en (date à déterminer). Les bandes vidéo seront traitées avec une confidentialité stricte et elles seront codées à l'aide d'un numéro d'identification. Elles ne seront donc identifiées ni par votre nom, ni par les noms des enfants ni par le nom du centre et elles ne seront pas partagées avec quiconque autre que ceux qui seront impliqués dans cette recherche. Elles seront placées dans un classeur verrouillé au laboratoire de Dr Roy-Charland, superviseure de thèse et elles ne seront accessibles qu'au personnel de la recherche.

Vous allez être assignée aléatoirement à un des deux groupes de participantes. Un des deux groupes participera à un programme de formation continue de 14 semaines qui débutera le (date à déterminer). Les 14 semaines comprennent 8 sessions de groupe et 6 visites individuelles. L'objectif de ces visites individuelles est de vous aider à utiliser les stratégies auprès des enfants dans votre salle de classe. Le deuxième groupe participera à la même formation continue lorsque les données du premier groupe seront obtenues.

Qui aura accès aux questionnaires et aux bandes-vidéos? Est-ce que ces informations seront confidentielles?

Les bandes-vidéos et les questionnaires seront importants pour cette étude puisqu'ils nous

permettront de déterminer l'efficacité de la formation continue en question. Toutes les informations seront confidentielles. Tous les questionnaires et toutes les bandes-vidéos seront gardés dans un classeur verrouillé au laboratoire de recherche du Dr Roy-Charland, sis au campus de l'Université Laurentienne. Tous les noms et toutes les informations d'identification seront retirés des questionnaires et des bandes vidéo et un numéro d'identification sera attribué à votre enfant afin que toutes les informations soient confidentielles. Tous les formulaires ayant une identification quelconque (ex. les formulaires de consentements signés, les informations de contact, la liste des noms et les numéros d'identification) seront conservés dans un classeur verrouillé au laboratoire de Dr Roy-Charland. Aucune bande vidéo ne sera téléchargée pour visionnement public à l'internet. Les questionnaires ainsi que les bandes vidéo seront seulement accessibles au personnel de recherche. Tous ces documents seront détruits cinq ans suivant la journée de l'enregistrement sur bande-vidéo.

Est-ce qu'il y a des avantages à participer à cette recherche?

Vous recevrez un programme de formation continue gratuit qui met l'accent sur l'interaction et les pratiques langagières avec les enfants de votre centre. Vous prendrez connaissance des stratégies à utiliser dans votre salle de classe pour faciliter l'interaction et le développement du langage des enfants. Vous serez en mesure d'utiliser ces stratégies auprès de tous les enfants dans votre salle de classe. Les informations obtenues de cette étude nous permettront de comprendre l'efficacité de ce programme de formation continue et d'améliorer les programmes de formation continue à venir.

Est-ce que je pourrais encourir certains risques si je participe à cette étude?

Il n'y a aucun risque si vous participiez à cette recherche. Le programme proposé est un programme régulier offert par des facilitatrices certifiées du centre Hanen et il a déjà été offert à maintes reprises. Si vous vous sentez mal à l'aise lors de l'enregistrement des vidéos et vous voulez arrêter l'enregistrement, faites-le nous savoir. Nous allons redémarrer la caméra lorsque vous serez prête à procéder ou nous vous filmerons lors d'une autre journée. Vous pouvez refuser de répondre à n'importe quelle question ou de participer à n'importe quelles procédures/tâches de ce projet de recherche. Vous êtes également libre de refuser de participer à cette recherche.

Vous êtes libre de retirer votre candidature à cette étude sans risquer de conséquences quant à votre emploi auprès de votre centre. **Vous pouvez retirer votre consentement à participer à cette étude en communiquant avec la chercheuse au numéro de téléphone retrouvé sur la première page.**

Est-ce que je peux recevoir une copie des résultats de cette recherche?

L'équipe de recherche présentera les résultats de cette recherche à des conférences ainsi que dans des revues scientifiques. Votre identité sera complètement confidentielle et nous n'identifierons pas votre centre ainsi que votre nom dans les résultats obtenus. Sur demande, nous vous ferons parvenir un sommaire des résultats de cette recherche par la poste lorsque l'étude sera terminée. Veuillez nous tenir au courant de tout changement de coordonnées de travail.

Personne-ressource de l'Université Laurentienne

Si vous avez des questions, en ce qui a trait à votre participation à cette recherche, vous êtes invités à communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laurentienne au courriel suivant : ethique@laurentienne.ca

Formulaire de consentement (à garder pour votre usage personnel)

Je _____ (nom imprimé) comprends que les étapes de cette recherche annexées au formulaire ci-joint, dont j'ai une copie, m'ont été expliquées et que toutes questions que je me posais ont été répondues à ma satisfaction. Je comprends que je suis libre de retirer ma candidature de cette étude à n'importe quel moment. Je comprends les avantages et les bienfaits de participer à ce projet de recherche. Je sais que je peux poser des questions à tout moment au sujet de cette étude et de ses étapes. J'ai été assurée que tous les documents et les informations relatifs à moi seront confidentiels et aucune information qui révélerait mon identité personnelle ne sera diffusée ni imprimée sans ma permission. **Je consens à être filmé en présence des petits groupes d'enfants avant et après le programme, tel que décrit au haut.**

Je reconnais que j'ai reçu une copie du formulaire de consentement pour mon propre usage personnel. Je consens à participer à cette étude de recherche qui nécessitera l'envoi des formulaires de consentement, des informations ainsi que des questionnaires à la maison des enfants tout en remplissant les questionnaires des enfants qui participeront à cette étude.

Je consens donc à participer à cette recherche.

Signature

Date

Signature du témoin

Date

Formulaire de consentement (à retourner dans l'enveloppe fournie)

Je _____ (nom imprimé) comprends que les étapes de cette recherche annexées au formulaire ci-joint, dont j'ai une copie, m'ont été expliquées et que toutes questions que je me posais ont été répondues à ma satisfaction. Je comprends que je suis libre de retirer ma candidature de cette étude à n'importe quel moment. Je comprends les avantages et les bienfaits de participer à ce projet de recherche. Je sais que je peux poser des questions à tout moment au sujet de cette étude et de ses étapes. J'ai été assurée que tous les documents et les informations relatifs à moi seront confidentiels et aucune information qui révélerait mon identité personnelle ne sera diffusée ni imprimée sans ma permission. **Je consens à être filmé en présence des petits groupes d'enfants avant et après le programme, tel que décrit au haut.**

Je reconnais que j'ai reçu une copie du formulaire de consentement pour mon propre usage personnel. Je consens à participer à cette recherche qui nécessitera l'envoi des formulaires de consentement, des informations ainsi que des questionnaires à la maison des enfants tout en remplissant les questionnaires des enfants qui participeront à cette étude.

Je consens donc à participer à cette recherche.

Signature

Date

Signature du témoin

Date

Annexe B: Questionnaire parents



Laurentian University
Université Laurentienne

Questionnaire portant sur les informations démographiques du parent

Cette enquête contient des questions portant sur les informations du parent ainsi que de son enfant. Toute information sera confidentielle. Merci de votre participation.

Nom de l'enfant: _____ ☐ Garçon ☐ Fille

Date de naissance de l'enfant: _____

Votre nom: _____

Lien de parenté avec l'enfant: ☐ Mère ☐ Père ☐ Autre (s.v.p. précisez) _____

Éducation de la mère

- ☐ 8e année ou moins
- ☐ Certains cours d'études secondaires
- ☐ Diplôme d'études secondaires
- ☐ Cours collégiaux/universitaires
- ☐ Diplôme d'études collégiales
- ☐ Diplôme de premier cycle
- ☐ Diplôme d'études supérieures

Éducation du 2ième parent

- ☐ Non applicable (famille monoparentale)
- ☐ 8e année ou moins
- ☐ Certains cours d'études secondaires
- ☐ Diplôme d'études secondaires
- ☐ Cours collégiaux/universitaires
- ☐ Diplôme d'études collégiales
- ☐ Diplôme de premier cycle
- ☐ Diplôme d'études supérieures

A. Quel âge avait votre enfant lorsqu'il a commencé à fréquenter un centre de la petite enfance?

B. Votre enfant fréquente présentement: Maternelle : Oui____ Non____ Jardin :Oui____ Non____

C. Est-ce que votre enfant est régulièrement exposé à une langue autre que le français? Oui____ Non ____

Si oui, quelle(s) langue(s) _____

Quel est le pourcentage du temps votre enfant entend-t-il ces langues ? _____

Quel est le pourcentage du temps votre enfant parle-t-il ces langues? _____

Quel âge votre enfant a commencé à apprendre le français pour la première fois? _____

Quelle langue votre enfant entend et parle le plus fréquemment à la maison? _____

D. Est-ce que votre enfant a des problèmes de la parole et/ou du langage? Oui _____ Non

Si oui, s.v.p décrire _____

E. Est-ce que votre enfant a des problèmes d'audition (perte, infections d'oreilles)? Oui _____
Non _____

Si, veuillez décrire _____

Annexe C : L'échelle d'évaluation du langage et de la parole



Laurentian University
Université Laurentienne

L'ACQUISITION DU LANGAGE - PRÉSCOLAIRE

L'échelle d'évaluation du langage et de la parole

(de Pamela A. Hadley, Ph.D., et Mabel L. Rice, Ph.D.)

Nom de l'évaluateur: _____ Nom de l'enfant: _____

Date: _____ École/Centre: _____

Lien avec l'enfant : _____

S.v.p. évaluez les habiletés langagières et sociales de votre enfant comparativement aux autres enfants de son âge.

1. La capacité de mon enfant à **poser** correctement des questions aux autres est:

1	2	3	4	5	6	7
très			normal pour			très élevé
faible			son âge			

Commentaires:

2. La capacité de mon enfant à répondre correctement aux questions est:

1	2	3	4	5	6	7
très			normale pour			très élevée
faible			son âge			

Commentaires :

3. La capacité de mon enfant à comprendre ce que les autres lui disent est:

1	2	3	4	5	6	7
très			normale pour			très élevée
faible			son âge			

Commentaires :

4. La capacité de mon enfant à dire des phrases de façon claire afin que les étrangers soient en mesure de le comprendre est:

1	2	3	4	5	6	7
très			normale pour			très élevée
faible			son âge			

Commentaires :

5. Le nombre de mots que mon enfant connaît est:

1	2	3	4	5	6	7
très			normale pour			très élevée
faible			son âge			

Commentaires :

6. La capacité de mon enfant à utiliser ses mots correctement est:

1	2	3	4	5	6	7
très			normale pour			très élevée
faible			son âge			

Commentaires :

7. La capacité de mon enfant à véhiculer son message aux autres en parlant est:

1	2	3	4	5	6	7
très			normale pour			très élevée
faible			son âge			

Commentaires :

8. La capacité de mon enfant à comprendre les directions données verbalement est:

1	2	3	4	5	6	7
très			normale pour			très élevée
faible			son âge			

Commentaires :

9. La capacité de mon enfant à suivre les directions données verbalement est:

1	2	3	4	5	6	7
très			normale pour			très élevée
faible			son âge			

Commentaires :

10. La capacité de mon enfant à utiliser les mots correctement en parlant aux autres est:

1	2	3	4	5	6	7
très			normale pour			très élevée
faible			son âge			

Commentaires :

11. La capacité de mon enfant à obtenir ce qu'il veut en parlant est:

1	2	3	4	5	6	7
très			normale pour			très élevée
faible			son âge			

Commentaires :

12. La capacité de mon enfant à entamer une conversation et/ou à commencer à parler aux autres enfants est:

1	2	3	4	5	6	7
très			normale pour			très élevée
faible			son âge			

Commentaires :

13. La capacité de mon enfant à maintenir une conversation avec les autres enfants est:

1	2	3	4	5	6	7
très			normale pour			très élevée
faible			son âge			

Commentaires :

14. La longueur des phrases de mon enfant est:

1	2	3	4	5	6	7
très			normale pour			très élevée
faible			son âge			

Commentaires :

15. La capacité de mon enfant à composer des phrases "adultes" est:

1	2	3	4	5	6	7
très			normale pour			très élevée
faible			son âge			

Commentaires :

16. La capacité de mon enfant à dire correctement les sons des mots individuellement est:

1	2	3	4	5	6	7
très			normale pour			très élevée
faible			son âge			

Commentaires :

17. La capacité de mon enfant à distinguer les différences chez les gens en ce qui a trait à la manière dont ils agissent, parlent, s'habillent, etc.

1	2	3	4	5	6	7
très			normale pour			très élevée
faible			son âge			

Commentaires :

18. En général, mon enfant parle:

1	2	3	4	5	6	7	<u>Commentaires :</u>
trop			assez fort			trop fort	
doux							

19. En général, mon enfant parle:

1	2	3	4	5	6	7	<u>Commentaires :</u>
pas			assez			trop	
assez			souvent			souvent	
souvent							

Annexe D : Questionnaire éducatrices



Laurentian University
Université Laurentienne

Questionnaire des informations démographiques pour les éducatrices

Cette enquête contient des questions portant sur quelques informations démographiques. Toute information fournie sera confidentielle. Merci de votre participation.

Nom de l'éducatrice _____ Date de naissance _____

Langue(s) parlée(s): _____

Si vous entendez/parlez une langue autre que l'anglais, quel est le pourcentage de temps que vous entendez/parlez cette langue? _____

Encerclez le plus haut niveau complété des études secondaires 12 13 CPO

Nombre total d'année(s) d'éducation postsecondaire _____

Détenez-vous un diplôme/baccalauréat en éducation de la petite enfance? ____ Oui ____ Non

Si oui, indiquez dans l'espace fournie, le nom de l'institution ainsi que le pays de l'obtention de votre diplôme/baccalauréat en éducation de la petite enfance:

Détenez-vous un autre diplôme/baccalauréat? ____ Oui ____ Non

Si oui, indiquez, dans l'espace fournie, le nom de l'institution et le pays de l'obtention de votre diplôme/ _____ baccalauréat:

Nombre total d'année(s) d'expérience professionnelle comme éducatrice (centre de la petite enfance) _____

Nombre total d'année(s) de travail de votre emploi actuel _____

Année(s) consécutive(s) d'expériences avec le groupe d'âge que vous enseignez en ce moment _____

Combien d'enfants avez-vous dans votre classe présentement? _____

Combien d'adultes avez-vous dans votre classe présentement? _____

Êtes-vous responsable de la planification du curriculum de votre classe?

Oui _____ Non _____

Annexe E : Lettre d'information/consentement parents



Laurentian University
Université Laurentienne

Lettre d'information et formulaire de consentement destinés aux parents

Titre de la recherche: **Comment la formation du personnel éducateur facilite le développement du langage chez les enfants qui fréquentent les services de garde éducatifs à l'enfance.**

Chercheuse: **Léanne Génier-Bédard**, étudiante au Doctorat
Université Laurentienne, Programme de doctorat en Sciences humaines
Courriel : lgenierbedard@laurentienne.ca
Téléphone : 705.588.2137

Introduction

Nous vous invitons et votre enfant à participer à une étude de recherche. L'objectif principal de cette étude est d'examiner les effets d'un programme intitulé « Apprendre à parler avec plaisir »TM. Ce programme tente de donner aux éducatrices des stratégies pour faciliter leurs interactions et leurs pratiques langagières auprès des enfants d'âge préscolaire. Les résultats de cette étude nous aideront à mesurer l'efficacité de ce programme.

Qu'est-ce que je dois faire dans cette étude?

Nous allons vous demander de compléter un questionnaire avant que la session de recherche débute. Ce questionnaire contiendra des questions portant sur le profil démographique de l'enfant. Ce questionnaire prendra environ 5 minutes à remplir. Le questionnaire nous sera retourné dans une enveloppe qui vous sera fournie. N'oubliez pas de sceller l'enveloppe afin que l'information demeure confidentielle. Nous allons remplacer votre nom ainsi que le nom de votre enfant avec un numéro d'identification et le tout sera gardé dans un classeur verrouillé au laboratoire de Dr Roy-Charland sur le campus de l'Université Laurentienne. Si vous avez besoin de l'aide afin de comprendre certaines questions, veuillez s.v.p. communiquer avec la chercheuse au 705-923-4952.

Veuillez s.v.p. retourner le formulaire de consentement (dernière page de cette lettre) à l'éducatrice de votre enfant dans l'enveloppe qui vous est fournie. N'oubliez pas de sceller l'enveloppe afin que l'information rapportée demeure confidentielle. L'éducatrice de votre enfant ainsi que le personnel éducateur n'ouvriront pas l'enveloppe et ne liront pas le questionnaire. Toutes les informations seront confidentielles et elles ne seront pas associées avec le nom de votre enfant. Le formulaire ne sera accessible qu'à la chercheuse ainsi qu'à son personnel de recherche du laboratoire.

Qu'est-ce que l'éducatrice de la petite enfance de mon enfant devra faire dans cette étude?

L'éducatrice de la petite enfance va premièrement remplir un court questionnaire portant sur les habiletés en parole et langage de votre enfant. Ce questionnaire sera complété une seule fois au début de la session de recherche et prendra environ 2-3 minutes à compléter. Les résultats de ce questionnaire seront utilisés afin de déterminer si votre enfant répond aux exigences de la présente étude. Si le score de votre enfant se situe dans la gamme de scores requise pour cette étude, votre enfant sera invité à poursuivre les étapes subséquentes de notre étude. Dans ce cas, le score de votre enfant indique qu'il/elle peut bénéficier de la participation à cette étude.

Si le score de votre enfant est inférieur à la gamme de scores requise pour cette étude, la participation de ce dernier prendra fin et tous les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront déchiquetés. Le centre a déjà en main l'information nécessaire à vous donner pour effectuer un suivi auprès d'un service d'orthophonie préscolaire, si le cas l'exige.

Si votre enfant continue à participer dans cette étude:

Le questionnaire sera conservé et le nom de votre enfant sera remplacé par un numéro d'identification. De cette façon, le questionnaire ne sera pas associé avec le nom de votre enfant et il sera placé dans un classeur verrouillé au laboratoire du Dr Roy-Charland. Le questionnaire sera donc accessible à la chercheuse ainsi qu'à son personnel de recherche du laboratoire.

Nous allons enregistrer sur bande-vidéo votre enfant lors de deux activités en classe avec trois autres enfants et l'éducatrice. La première activité consistera à la lecture de livres pour une durée de 20 minutes et la deuxième activité consistera à un jeu avec de la pâte à modeler pour une durée de 20 minutes. Ces deux activités sont des activités naturelles qui se produisent quotidiennement dans les salles de classe.

Les bandes-vidéos nous permettront d'observer comment les interactions et pratiques langagières des éducatrices influencent le développement de la communication des enfants. Plus précisément, nous allons filmer une fois en _____ (date à déterminer) et une deuxième fois en (date à déterminer) . Les vidéos obtenues seront confidentielles et elles seront identifiées par un numéro d'identification. L'équipe de recherche apportera les vidéos au laboratoire de recherche de Dr Roy-Charland. Nous remplacerons le nom de votre enfant avec un numéro d'identification et les vidéos seront placées dans un classeur verrouillé au laboratoire. Les vidéos seront seulement accessibles à la chercheuse ainsi qu'à son équipe de recherche du laboratoire. **Aucune vidéo ne sera téléchargée sur un site internet.**

Quel est le lieu et le durée de cette étude?

Le programme se déroulera au centre de la petite enfance de l'éducatrice. Le programme sera d'une durée de 14 semaines.

Qui aura accès aux questionnaires et aux bandes-vidéos? Est-ce que ces informations seront confidentielles?

Les bandes-vidéos obtenues nous aideront à déterminer si le programme proposé facilite davantage les interactions et les pratiques langagières des éducatrices pendant leurs journées de travail avec votre enfant. Toutes les informations seront confidentielles. Les questionnaires et les bandes-vidéos seront gardées dans un classeur verrouillé au laboratoire de recherche du Dr Roy-Charland. Tous les noms et les informations d'identification de votre enfant seront retirés des questionnaires et des bandes-vidéos qui seront codées par un numéro d'identification afin que toutes les informations

demeurent confidentielles. Tous les formulaires ayant l'identification de votre enfant (les formulaires de consentements signés, les bandes vidéos, les informations de contact, la liste des noms et des numéros d'identification) seront conservés dans un classeur verrouillé au laboratoire du Dr Roy-Charland. Les questionnaires et les bandes-vidéos seront seulement accessibles à l'équipe de recherche. Tous ces documents seront déchiquetés cinq ans suivant la journée de l'enregistrement sur bande-vidéo.

Est-ce que mon enfant bénéficiera de cette recherche?

L'éducatrice de la petite enfance de votre enfant va recevoir un programme de formation continue gratuite intitulé "Apprendre à parler avec plaisir™". Ce programme montrera aux éducatrices de la petite enfance comment reconnaître et prolonger leurs interactions avec votre enfant. Les éducatrices apprendront des stratégies grâce à ce programme et elles pourront les appliquer auprès de tous les enfants dans la salle de classe.

Mon enfant court-il des risques en participant à cette étude?

Il n'y a aucun risque ni inconfort à vous et votre enfant lors de cette étude. Les activités lors de l'enregistrement des vidéos sont conçues pour être amusantes et motivantes pour l'enfant.

Comme mentionné préalablement, les questionnaires et les bandes-vidéos seront confidentiels. Vous pouvez refuser de répondre à n'importe quelle question dans les formulaires. Vous avez le droit de refuser que votre enfant participe à cette étude. Vous pouvez également retirer votre enfant de l'étude à n'importe quel moment tout en appelant la chercheuse de l'étude au numéro de téléphone qui se retrouve sur la première page. Votre décision de retirer votre enfant de l'étude n'aura aucun effet sur votre enfant ni sur sa participation dans sa salle de classe.

Est-ce que je peux recevoir une copie des résultats de cette recherche?

Sur demande, nous vous ferons parvenir un sommaire des résultats de cette recherche par la poste une fois l'étude terminée. Votre nom ainsi que le nom de votre enfant n'apparaîtront pas dans ce sommaire. Veuillez s.v.p. inscrire votre adresse postale actuelle lorsque vous complétez et retournez le formulaire de consentement. Communiquez avec nous s'il y a des changements dans vos coordonnées personnelles.

Personne-ressource de l'Université Laurentienne

Si vous avez des questions, en ce qui a trait à votre participation à cette recherche, vous êtes invités à communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laurentienne au courriel suivant : ethique@laurentienne.ca

Formulaire de consentement (à garder pour votre usage personnel)

Je confirme que les étapes de cette recherche, décrites au haut sur ce formulaire m'ont été expliquées. Toutes les questions que j'aurais pu avoir ont été répondues à ma satisfaction. Je comprends également les avantages de participer à cette recherche. Je reconnais que je peux poser des questions à tout moment, en ce qui a trait à cette étude ainsi qu'à ses étapes de recherche. J'ai été assuré que tous les documents et les informations relatifs à moi, mon enfant ainsi que son éducatrice seront confidentiels et aucune information qui révélerait leur identité personnelle ne sera diffusée ni imprimée sans ma permission.

Je comprends que je suis libre de retirer ma candidature et celle de mon enfant de cette étude à n'importe quel moment. Je reconnais que j'ai reçu une copie du formulaire de consentement pour mon propre usage personnel.

Par la présente, je consens librement à ce que mon enfant participe à cette étude, selon les conditions spécifiées dans ce document. Ma participation consiste à compléter un questionnaire.

☐ Oui, j'aimerais obtenir une copie des résultats de cette étude de recherche. Veuillez s.v.p. envoyer une copie
du sommaire à l'adresse suivante :

Adresse:

Signature du parent ou tuteur légal

Date

Signature du témoin

Date

Formulaire de consentement (à retourner dans l'enveloppe fournie)

Je confirme que les étapes de cette recherche, décrites au haut sur ce formulaire m'ont été expliquées. Toutes les questions que j'aurais pu avoir ont été répondues à ma satisfaction. Je comprends également les avantages de participer à cette recherche. Je reconnais que je peux poser des questions à tout moment, en ce qui a trait à cette étude ainsi qu'à ses étapes de recherche. J'ai été assuré que tous les documents et les informations relatifs à moi, mon enfant ainsi que son éducatrice seront confidentiels et aucune information qui révélerait leur identité personnelle ne sera diffusée ni imprimée sans ma permission.

Je comprends que je suis libre de retirer ma candidature et celle de mon enfant de cette étude à n'importe quel moment. Je reconnais que j'ai reçu une copie du formulaire de consentement pour mon propre usage personnel.

Par la présente, je consens librement à ce que mon enfant participe à cette étude, selon les conditions spécifiées dans ce document. Ma participation consiste à compléter un questionnaire.

☐ Oui, j'aimerais obtenir une copie des résultats de cette étude de recherche. Veuillez s.v.p. envoyer une copie du sommaire à l'adresse suivante :

Adresse:

Signature du parent ou tuteur légal

Date

Signature du témoin

Date

Annexe F: Formulaire de renseignement généraux pour les parents/soignants



Laurentian University
Université Laurentienne

FORMULAIRE DE RENSEIGNEMENT GÉNÉRAUX POUR LES PARENTS/SOIGNANTS

Nom de l'enfant _____ Date de naissance _____ Garçon _____ Fille _____

Nombre d'enfant(s) dans la famille _____

Nombre d'adulte(s) dans la famille _____

Éducation du premier parent (habite avec l'enfant) – s.v.p. cochez

- ☐ 8^e année ou moins
- ☐ Cours d'études secondaires
- ☐ Diplôme d'études secondaire
- ☐ Cours collégiaux/universitaires
- ☐ Diplôme d'études collégiales
- ☐ Diplôme de premier cycle
- ☐ Diplôme d'études supérieures

Éducation du deuxième parent (habite avec l'enfant) – s.v.p. cochez

- ☐ Non applicable (famille monoparentale)
- ☐ 8^e année ou moins
- ☐ Cours d'études secondaires
- ☐ Diplôme d'études secondaire
- ☐ Cours collégiaux/universitaires
- ☐ Diplôme d'études collégiales
- ☐ Diplôme de premier cycle
- ☐ Diplôme d'études supérieures

Depuis combien de temps votre enfant fréquente-t-il ce centre? _____ -

Est-ce que votre enfant a déjà fréquenté un autre centre? _____ Si oui, comment longtemps?

Est-ce que votre enfant fréquente le programme de Maternelle d'une école? Oui _____ Non _____

Est-ce que votre enfant fréquente le programme de Jardin d'enfants d'une école? Oui _____ Non _____

Est-ce que votre enfant est régulièrement exposé à une langue autre que le français? Oui _____ Non _____

Si oui: Quelle(s) langue(s)? _____

Quel est le pourcentage de temps votre enfant entend-t-il les gens parler ces langues? _____

Quel est le pourcentage de temps votre enfant parle-t-il ces langues? _____

À quel âge votre enfant a-t-il commencé à apprendre le français pour la première fois?

Quelle langue votre enfant entend/parle-t-il le plus fréquemment? _____

Est-ce que votre enfant a des difficultés de parole ou de langage? Oui _____ Non _____

Si oui, veuillez décrire le(s) problème(s):

Est-ce que votre enfant reçoit présentement des services en orthophonie (ou est-ce que votre enfant a été référé à des services en orthophonie)?

Oui _____ Non _____ Si oui, veuillez décrire _____

Est-ce que votre enfant a des problèmes d'audition (perte, infections d'oreilles, etc.)? Oui _____
Non _____

Si oui, veuillez décrire _____

Est-ce que votre enfant a des problèmes de santé? Oui _____ Non _____

Si oui, veuillez décrire le (ou les) problème(s) de santé

Veuillez inscrire votre nom et lien de parenté avec l'enfant (ex., mère, grand-parent)

Nom

Lien de parenté

Annexe G : Formulaire de représentativité - vidéo



Laurentian University
Université Laurentienne

Formulaire de représentativité - vidéo

Nom de l'éducatrice: _____

Date: _____

Veuillez comparer votre comportement ainsi que le comportement de l'enfant à des situations similaires dans votre centre. Encerclez la réponse qui, selon vous, représente le mieux vos observations.

ÉDUCATEUR

Quantité de conversation	5 moins que la quantité habituelle	4	3 typique	2	1 plus que la quantité habituelle
Vitesse de conversation	5 plus lent que la vitesse habituelle	4	3 typique	2	1 plus rapide que la vitesse habituelle
Niveau de confort	5 moins que le niveau habituel	4	3 typique	2	1 plus que le niveau habituel

ENFANT

Enfant A _____ (nom)

Enfant B _____ (nom)

Enfant C _____ (nom)

Enfant D _____ (nom)

Quantité de conversation	moins que la quantité habituelle	typique	Plus que la quantité habituelle
Enfant A	5	3	1
Enfant B			
Enfant C			
Enfant D			

Niveau d'attention	d'intérêt	et	moins que le niveau habituel – attention plus courte	typique	plus que le niveau habituel
			5	3	1
	Enfant A				
	Enfant B				
	Enfant C				
	Enfant D				
Niveau de confort			plus prudent que le niveau habituel	Typique	plus à l'aise que le niveau habituel
			5	3	1
	Enfant A				
	Enfant B				
	Enfant C				
	Enfant D				

Annexe H: GEIPLE

Grille d'évaluation des interactions et des pratiques langagières de l'éducatrice (GEIPLE)

Nécessite une amélioration		Nécessite une mise au point	Ne nécessite pas d'amélioration				
Rarement		Parfois		Souvent		Constamment	
1	2	3	4	5	6	7	N/A
1. Attendre et écouter: pour encourager la plupart des enfants du groupe à initier une interaction verbale et/ou non-verbale.							
Rarement		Parfois		Souvent		Constamment	
1	2	3	4	5	6	7	N/A
2. Suit les amorces des enfants: lorsque ceux-ci entament une interaction verbale ou non-verbale.							
Rarement		Parfois		Souvent		Constamment	
1	2	3	4	5	6	7	N/A
3. Se joindre au jeu: en tant que partenaire de jeu.							
Rarement		Parfois		Souvent		Constamment	
1	2	3	4	5	6	7	N/A
4. Se placer en face à face: l'éducatrice s'ajuste au niveau physique de l'enfant.							
Rarement		Parfois		Souvent		Constamment	
1	2	3	4	5	6	7	N/A
5. Poser des questions appropriées: pour favoriser la conversation avec la plupart des enfants du groupe.							
Rarement		Parfois		Souvent		Constamment	
1	2	3	4	5	6	7	N/A

6. Suscite le tour de parole: l'éducatrice doit atteindre quatre tours de parole ou plus sur un sujet avec un ou plusieurs enfants pour un score de 5.

Rarement		Parfois		Souvent		Constamment	
1	2	3	4	5	6	7	N/A

7. PRÊTER attention: pour faciliter la participation et l'interaction de tous les enfants lors de l'activité.

Rarement		Parfois		Souvent		Constamment	
1	2	3	4	5	6	7	N/A

8. Imiter: À évaluer seulement si les enfants du groupe sont au stade préverbal ou au stade des premiers mots.

Rarement		Parfois		Souvent		Constamment	
1	2	3	4	5	6	7	N/A

9. Utiliser une variété d'étiquettes: utilise un vocabulaire varié (noms, verbes, adjectifs, adverbes).

Rarement		Parfois		Souvent		Constamment	
1	2	3	4	5	6	7	N/A

10. Développer: répète les mots de des enfants et corrige la grammaire ou y ajoute une autre idée.

Rarement		Parfois		Souvent		Constamment	
1	2	3	4	5	6	7	N/A

11. Ajouter une autre dimension : pour obtenir un score de 5, l'éducatrice doit élaborer ses propos fréquemment et doit inclure au moins deux fonctionnalités autres qu'informer (p. ex: se projeter, prétendre/imaginer, expliquer, parler du futur, parler d'émotions/sentiments),

Traduction et adaptation du *Teacher interaction and Language Rating Scale* (TILRS) de Girolametto, Weitzman & Greenberg (2000) par Bouchard, C. & Eryasa, J. (2009).
 ©Copyright 2000 by the Hanen Early Language Program, Toronto, Canada.

Références

- Ahrens, R. (2009). *Training childcare providers to improve interactions with children: A comparison of in-service training versus direct modeling of desired behaviors* (M.A.). University of Nebraska at Omaha, United States -- Nebraska. Consulté à l'adresse <https://goo.gl/mWpVD3>. Consulté le 1^{er} décembre 2017.
- Akbari, E., & McCuaig, K. (2014). *Rapport sur l'éducation à la petite enfance 2014*. Toronto: Ontario: Institute for Studies in Education.
- Albee, S. (2011). *La première gardienne d'Elmo*. Montréal: Phidal: Collection 123, Sesame Street.
- Alexander, C. (2012). *L'éducation préscolaire présente des avantages généralisés et durables*. Étude spéciale, Services économiques TD. Consulté le août 31, 2014.
- Allard, R. (2015, novembre 24). Les valeurs et les choix du couple exoagame. (L. C. francophones, Éd.) *Centre de recherche et de développement en éducation*, 24(Numéro 7), pp. 27-31. Consulté le février 15, 2016, sur <https://lc.cx/SHPw>.
- Alletru, A. (2011). La construction professionnelle par la quête d'un langage commun, le cas des enseignants débutants en classe maternelle. *Recherches en éducation*(12), 121-137.
- Belsky, J. (2006). Early Child Care and Early Child Development: Major Findings of the NICHD Study of Early Child Care. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(1), 95-110. Consulté le July 15, 2016.
- Ben-Ari, Y. (2008). Neuro-archaeology: Pre-symptomatic Architecture and Signature of Neurological Disorders. *Trends in Neurosciences*, 31(12), 626-636. Consulté le October 31, 2015.
- Bennett, J. (2011). Systèmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : questions de tradition et de gouvernance. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfant*, 1-5. Consulté le mars 17, 2015, sur <https://lc.cx/SHPq>.
- Bigras, N. C. (2011). *L'échange de connaissances en petite enfance. Comment mettre à profit les expertises des chercheurs et praticiens*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

- Bigras, N., & Japel, C. (2008). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance: la définir, la comprendre et la soutenir*. Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., & Lemay, L. (2012). Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. États des connaissances. *Colloque Petite enfance. Le rôle de l'adulte dans l'accompagnement du développement du jeune enfant*. Québec. Consulté le juillet 20, 2015, sur http://www.rcpeqc.org/files/file/BigrasLemay_Atelier.pdf.
- Bijeljac, R., & Breton, R. (1997). *Du langage aux langues*. Paris: Gallimard.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée: L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Boiron, V. (2010). *Regard sur les théories d'acquisition du langage : milieu familial, milieu scolaire, langage de scolarisation, bilinguismes*. IUFM d'Aquitaine/LACES, Bordeaux 4, INRP-Lyon. Consulté le février 21, 2016, sur <https://lc.cx/Sqhc>.
- Bouchard, C., Bigras, N., & Cantin, G. e. (2010). Early Childhood Educators' Use of Language-Support Practices with 4-Year-Old Children in Child Care Centers. *Early Childhood Educ J*, 37, 371-379. doi:10.1007/s10643-009-0355-7.
- Bousquet, I. (2006). *La grande famille*. France: Éditions Olivétan.
- Bowman, B., Donovan, S., & Burns, S. (2001). *Eager to Learn: Educating our Preschoolers, Committee on Early Childhood Pedagogy*. (N. R. Council, Éd.) Washington, DC: National Academy Press.
- Brebner, C. (2015). Using Relationships as a Tool: Early Childhood Educators' Perspectives of the Child-Caregiver Relationship in a Childcare Setting. *Early Child Development and Care*, 185(5), 709-726. Consulté le juillet 26, 2015, sur <https://lc.cx/Szgo>.
- Bredenkamp, S. (1997). NAEYC Issues Revised: Position Statement on Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. *Young Children*, 34-40. Consulté le mars 18, 2016.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), pp. 723-742. Consulté le mai 31, 2015.

- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir-faire, savoir dire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Piasta, S. B., Curenton, S. M., Wiggins, A., Turnbull, K. P., & Petscher, Y. (2011). The Impact of Teacher Responsivity Education on Preschoolers' Language and Literacy Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(4), 315-330. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0104\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0104)). Consulté le 13 octobre 2017.
- Cantin, G. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469-482.
- Chalvin, D. (2004). *Styles de formateurs : compétences, auto-évaluation, perfectionnement*. Éditions d'Organisations.
- Chanal, V. (2000). Communautés de pratique et management par projet: À propos de l'ouvrage de Wenger (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. *M@n@gement*, 3(1), 1-30. Consulté le mars 3, 2017.
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage : agir comme guide pour soutenir l'autonomie*. Presses de l'Université du Québec.
- Coghlan, V., & Thériault, J. (Juin 2002). *L'apprentissage du français en milieu minoritaire : une revue documentaire*". Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM) en partenariat avec la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants., Ottawa. Consulté le février 12, 2016, sur <https://lc.cx/SHW7>.
- Couëtoux-Jungman, F. (2010). Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. *Devenir*, 22, 293-307. doi:10.3917/dev.104.0293.
- Cyrułnik, B. (1989). *Sous le signe du lien*. France: Hachette.
- Dahlberg, G. (2007). *Beyond Quality in ECE and Care* (éd. 2nd). New York: Routledge.
- Dahlberg, G. (2011). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance les langages de l'évaluation*. Erès.

- Dantier, B. (1975). Des organisations sociales aux organisation linguistiques : Basil Bernstein, Langage et classes sociales. Dans B. Bernstein, *Langage et classes sociales - Codes sociolinguistiques et contrôle social* (pp. 191-222). Paris: Éditions de Minuit. Consulté le mars 20, 2016, sur <https://lc.cx/SqeT>.
- Davies, B. (2014). *Listening to Children: Being and Becoming*. Routledge.
- De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, 2(116), 29-49. doi:10.3917/Is.116.0029.
- Delion, P. (2014). L'enfant et son psychisme. Paris: Dunod.
- de Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J., & Weitzman, E. (2005). Children's Responses to Educators' Questions in Day Care Play Groups. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1), 14-26. Consulté le 1er décembre 2017.
- Delvaux, N., & Pétigny, A. (2012). Camille veut regarder la télévision. Chevron (Belgique: Hemma).
- Depecker, L. (2009). Comprendre Saussure d'après les manuscrits. Paris: A. Colin.
- Desimone, L. (2010-2011). A primer on effective professional development. *Kappan*(Summer Issue #1), 68-71. Consulté le juillet 24, 2015.
- Desmarais, S. (2013). *Guide du langage de l'enfant de 0 à 6 ans*. Montréal: Les Éditions Québec-Livres.
- Dubois, E., (2011). Loris Malaguzzi, un pédagogue contemporain. *Recherches en Éducation* - n°12, Université de Nantes. p. 110-120, du site web: <https://goo.gl/u1qx8L>.
- Duguay, R. (2008). *La petite enfance en milieu minoritaire francophone*. Université de Moncton. Consulté le février 13, 2016, sur <https://lc.cx/ixCD>.
- El-Choueifati, N., Purcell, A., McCabe, P., & Munro, N. (2012). Evidence-Based Practice in Speech, Language Pathologist of Early Childhood Professionals. *Evidence-Based Communication, Assessment and Intervention*, 6(3), 150-165. Consulté le février 8, 2014.
- Eurydice. (2009). *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*. Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture. Consulté le juillet 20, 2015.

- Fiori, N. (2006). *Les neurosciences cognitives*. Paris: A Colin.
- Flowers, H., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2007). Favoriser les capacités précoces de lecture et d'écriture: effets d'une formation en exercice des éducatrices de la petite enfance. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 31(1), 6-18. Consulté le 27 octobre 2017.
- Gadet, F. (1990). *Saussure: Une science de la langue*. Paris: Presses univ. de France.
- Gambetti, A. (2004, février). Une ville en pleine évolution. *Reggio Emilia : 40 ans de pédagogie alternative - sur les pas de Loris Malaguzzi*. Consulté le mars 19, 2015.
- Ganus, L. (2010). *The Pedagogical Role of Reggio-Inspired Studios in Early Childhood Education*. University of Denver. Consulté le décembre 14, 2015, sur <https://lc.cx/SHWj>.
- Garet, M., Briman, B., Desimone, L., & Porter, A. (2000, May). Designing Professional Development That Works. *Educational Leadership*, 28-33. Consulté le avril 29, 2015.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. Consulté le juillet 26, 2015.
- Garitte, K. (1998). *Le développement de la conversation chez l'enfant*. DeBoeck Université.
- Gilbert, A. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Consulté le février 17, 2016, sur <https://lc.cx/SHWC>.
- Girolametto, L., Hoaken, L., van Lieshout, R., & Weitzman, E. (2000). Patterns of interaction in integrated day care groups. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 31, 154-167.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2000). *Teacher Interaction and Language Rating Scale*. Toronto: Hanen Centre.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training Day Care Staff to Facilitate Children's Language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 299-311. Consulté le juin 25, 2010.

- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2004). The Effects of Verbal Support Strategies on Small-Group Peer Interactions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 254-268. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/024\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/024)).
- Goglio, K. (Sep/Oct 2003). Communautés de pratique et gestion des connaissances sur le client. *La Revue des Sciences de Gestion : Direction et Gestion*, 117-134. Consulté le mars 10, 2017.
- Gouvernement du Manitoba. (novembre 2013). *Commencez tôt, commencez bien, dadred de travail du Manitoba pour le développement de la petite enfance*. Consulté le mars 7, 2015.
- Guéguen, B. &.-C. (2006). *Neurophysiologie du langage*. Elsevier Masson. Paris: Elsevier Masson.
- Guignard-Noël, J. (mai 2014). *Qui sont les francophones? Analyse de définitions selon les variables du recensement : Mise à jour - Recensement de 2011*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Consulté le février 15, 2016, sur <https://lc.cx/SHm4>.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391. Consulté le avril 25, 2011.
- Hadley, P.A. & Rice, M. L. (1993). Parental Judgments Of Preschoolers' Speech And Language Development: A Resource For Assessment And IEP Planning, *Seminars in Speech and Language*, p. 278-288.
- Halfon, S. & Dixon, M. (summer 2015). The Evolution of Professional Learning for RECEs in Ontario. *eceLINK*, p. 12. Consulté le juillet 7, 2015.
- Hanft, B. (2004). *Coaching Families and Colleagues in Early Childhood*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Harwell, S. (2003). Teacher Professional Developoment: It's Not an Event, it's a Process". *CORD*. Consulté le janvier 26, 2016, sur <https://goo.gl/c9S3Hr>.

- Herling, D. (2006). Investment in Early Childhood Shows High Rate of Return. *Montana Business Quarterly*, 44(3), 10. Consulté le juin 18, 2015.
- Hickey, A. (2008, avril). *The Relationship Between Caregiver Training and Global Quality, Sensitivity, and Language Strategies*. Concordia, Montréal. Consulté à l'adresse <https://goo.gl/TYWBEV>. Consulté le 13 février 2018.
- Hilton, H. (2009). Systèmes émergents : acquisition, traitement et didactique des langues. *Sciences de l'Homme et Société*, 186. Consulté le février 21, 2016.
- Holm, L., & Horn, C. (2003). Bridging the Gap Between Schools of Education and the Needs of 21st Century Teachers. *Phi Delta Kappan*, 376-380. Consulté le juillet 14, 2015.
- Houssaye, J. (2013). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. (E. Éditeur, Éd.).
- Huberman, M. (1992). De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées « fortes » ? *Revue française de pédagogie*, 98, 69-81. Consulté le 06 23, 2017, sur <http://www.jstor.org/stable/41163190>.
- Huberman, M., & Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique : Éléments de base*. Berne: Lang.
- Internet Encyclopedia of Philosophy: A Peer-Reviewed Academic Resource. (s.d.). Récupéré sur <http://www.iep.utm.edu/dewey/>.
- Irwin, L. (2007). *Early Child Development: A Powerful Equalizer*. Final Report for the World Health Organization's Commission on the Social Determinants of Health. Consulté le juin 18, 2015.
- Johanson, M., Justice, L. M., & Logan, J. (2016). *Kindergarten Impacts of a Preschool Language Focused-Intervention* (Vol. 20). Consulté à l'adresse <https://eric.ed.gov/?id=ED566470>, le 12 décembre 2017.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student Achievement Through Staff Development*. ASCD.
- Khan, S. (2013). *L'éducation réinventée : une école grande comme le monde*. JC Lattès.
- Kisfalvi, V., & Richer, F. (2007). Maria Montessori, la bella dottoressa femminista : L'autonomie est la clé et la finalité de l'éducation. *International Journal of Case Studies in Management (Online)*, 5, 45. Consulté le mars 19, 2015.

- Knowles, M. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species* (éd. 4th). Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Lalonde-Gratton, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lambert, R. (2006). Evaluating the quality of Early Childhood Educational Settings. Dans *Handbook of Research on the Education of Young Children* (éd. Second, p. 600). Routledge.
- Landry, R. (2014). *La vie dans une langue officielle minoritaire au Canada*. Les Presse de l'Université Laval.
- Landry, R. (mars 2010). *Petite enfance et autonomie culturelle : Là où le nombre le justifie...V*. Rapport pour la Commission nationale des parents francophones (CNPf), Patrimoine canadien. Consulté le février 15, 2016.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y., & Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13(2), pp. 56-80. Consulté le septembre 5, 2015.
- Le dictionnaire actuel de l'éducation*. (1994).
- Leblanc, H. (s.d.). *Les fondements du jeu*. Consulté le juin 13, 2015, sur <https://goo.gl/hiRbEH>.
- Leclerc, J. (1989). *Qu'est-ce que la langue?* Mondia.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Éditions Guérin.
- Louchard, A. (2004). *Le chapeau de la petite bête*. PETITPOL.
- Martin, J. (2009). *Le bébé en services éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.
- McCain, M. N., Mustard, J. F., & Shanker, S. (2007). *Early Years Study 2: Putting Science Into Action*. Toronto, Ontario: Council for Early Child Development. Consulté le décembre 2, 2011.

- McCartney, R. (février 2007). Recherches actuelles sur les effets des services à la petite enfance. Dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (éd. 2e). États-Unis: Harvard University.
- McDonald, D., Proctor, P., Gill, W., Heaven, S., Marr, J., & Young, J. (2015). Increasing early childhood educators' use of communication-facilitating and language-modelling strategies: Brief speech and language therapy training. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 305-322. <https://doi.org/10.1177/0265659015588203>. Consulté le 13 octobre 2017.
- McIntyre, D. (2005, novembre). Bridging the Gap Between Research and Practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357-382. Consulté le juillet 14, 2015.
- McKinlay, L. (2005). Take Back the Language: Appreciating the Culture of Early Childhood Education. *Coalition of Child Care Advocates of British Columbia*. Consulté le juillet 20, 2015, sur http://www.cccabc.bc.ca/res/pdf/ECE_position_paper.pdf.
- Mellow. (2013). *Oops et Ohlala vont dormir*. Talents hauts.
- Miller, J. F., Andriacchi, K., & Nockerts, A. (2011). Assessing language production using SALT software: A clinician's guide to language sample analysis. Middleton, Wis: SALT Software, LLC.
- Ministère de la Famille et de l'Ainé du Québec. (2014). *Un service de garde éducatif à la petite enfance qui prend racine dans sa communauté: un guide pratique et stratégique à l'intention des municipalités*. Du site web: <https://goo.gl/XH7a38>. Consulté le novembre 13, 2015.
- Ministère de l'Éducation. (2017). *Cadre stratégique renouvelé pour la petite enfance et les services de garde d'enfants de l'Ontario*. Consulté le juin 12, 2017.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*. Toronto. Du site web: <https://lc.cx/Jnhf>.
- Ministère du Développement social, G.-B. (mars 2010). *Je joue, je réfléchis et je comprends : Guide pédagogique pour accompagner l'enfant dans son développement cognitif*. Consulté le février 13, 2016.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF Éditeur.

- Moss, P., & Rinaldi, C. (2004). Qu'est-ce que Reggio? dans Reggio Emilia : 40 ans de pédagogie alternative - Sur les pas de Loris Malaguzzi. *Enfants d'Europe*, 6, p. 36.
- Moss, P., Dahlberg, G., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood & Care: Postmodern Perspectives*. Florence, KY, USA: Taylor & Francis.
- OCDE. (2012). *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*. Éditions OCDE. Consulté le avril 2, 2015, sur <http://dx.doi.org/10.1787/9789264167025-fr>.
- Ordre des éducatrices/teurs de la petite enfance. (24 septembre 2012). *Modernisation des services de garde en Ontario : Échanger nos réflexions, renforcer nos partenariats, travailler ensemble*. Présentation soumise au ministère de l'Éducation, Division de l'apprentissage des jeunes enfants. Consulté le janvier 22, 2015.
- Pence, A. (1997). *Étude nationale canadienne sur la garde des enfants. Diversité partagée : un rapport interprovincial sur la garde des enfants au Canada*. 13. Consulté le mars 14, 2015.
- Perrenoud, P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. Récupéré sur <https://goo.gl/ziqTfF>.
- Pianta, R. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159. Consulté le décembre 4, 2015.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P., & Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387-400. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.001>. Consulté le 13 octobre 2017.
- Pierrehumbert, B. (2009). *L'attachement, de la théorie à la clinique*. Toulouse: Erès.
- Pilote, A., & Magnan, M. (2008). L'éducation dans le cadre de la dualité linguistique canadienne, quels défis pour les communautés en situation minoritaire? *Canadian Journal for Social Research/Revue canadienne de recherche sociale*, 47-64. Consulté le février 17, 2016.

- Pineault, M. (2012). Le coaching des intervenantes des services de garde au préscolaire: Développement et validation d'un outil d'accompagnement de la pratique. *ProQuest Dissertations and Theses*, 179. Consulté le janvier 25, 2016.
- Preidt, R. (Feb. 4, 2011). *Good Child Care May Help Make Up for Troubled Homes*. Society for Research in Child Development.
- Reynolds, G., & Jones, E. (1992). *The Play's the Thing: Teachers' Roles in Children's Play*. Teachers College Press.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. Routledge.
- Rivard, N., & Talbot, A.-M. (2011). *L'intervention du vocabulaire au deuxième palier du modèle de Réponse à l'Intervention (RTI)*. Université d'Ottawa, Ottawa. Consulté le 20 février 2018.
- Rodriguez, B. (2008). *Le voleur de poule*. Éditions Autrement jeunesse.
- Saracho, O., & Spodek, B. (2006). Preschool Teachers' Professional Development. Dans *Handbook of Research on the Education of Young Children* (éd. 2nd, p. 600). Routledge.
- Scarborough, H. (2001). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)abilities: Evidence, Theory and Practice. Dans S. Newman, & D. Dickinson, *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 97-110). New York: Guilford Press.
- Scarinci, N., Rose, T., Pee, J., & Webb, K. (2015). Impacts of an in-service education program on promoting language development in young children: A pilot study with early childhood educators. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 37-51. <https://doi.org/10.1177/0265659014537508>. Consulté le 13 octobre 2017.
- Schachter, R. E. (2015). An Analytic Study of the Professional Development Research in Early Childhood Education. *Early Education and Development*, 26(8), 1057-1085. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009335>. Consulté le 18 février 2018.
- Sheridan, S. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Educational Development*, 20(3), 377-401. doi:DOI: 10.1080/10409280802582795.
- Shonkoff, J. (2011, mars). *Importance du développement des jeunes enfants*. Consulté le novembre 5, 2015, sur l'Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants:

<http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/importance-du-developpement-des-jeunes-enfants.pdf>.

Sinha, M. (s.d.). *Les services de garde au Canada. Document analytique*. Consulté le mai 26, 2017, sur Statistiques Canada: <https://lc.cx/itE4>.

Stefen, K., & Reed, S. (1999). *Cognitions, Théories et applications*. Paris, Bruxelles, DeBoeck Université: traduction de la 4^{ième} édition américaine par Teresa Blicharski et Pascale Casenave-Tapie.

Taguchi, H. L. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-Active Pedagogy*. Routledge.

Tessier, O., & Labonville, H. (2003). *Évaluation de l'impact du programme "Apprendre à parler avec plaisir" en Centre de la petite enfance (CPE)*. Sherbrooke, Québec.

Trudel, M., Blicharski, T., Bonnet, J. & Strayer, F. (2012). Approches contemporaines à l'étude de l'impact des milieux de garde sur le développement des jeunes enfants : bilan critique des orientations théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 617–650. doi:10.7202/1022715ar. Consulté le 31 août 2014.

Vermersch, P. (2004). Aide à l'explication et retour réflexif. *Éducation permanente*, 160(3), 71-80. Consulté le décembre 15, 2014.

Vincent, L. (s.d.). *La petite enfance : porte d'entrée à l'école de langue française*. Consulté le février 18, 2016, sur <https://goo.gl/obdmQ2>.

Weitzman, E., & Greenberg, J. (2010). *Apprendre à parler avec plaisir*. Toronto: The Hanen Program.

Yazejian, N. (2015). High-Quality Early Education: Age of Entry and Time in Care Differences in Student Outcomes for English-Only and Dual Language Learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 23-39. Consulté le juillet 26, 2015.

Zero to Three (2014). Early Experiences Matter, p. 1. National Center for Infants, Toddlers, and Families, sur <https://lc.cx/Jnh3>. Site consulté le 4 septembre 2015.

Curriculum vitae

Nom :	Léanne Génier-Bédard
Études postsecondaires et diplômes	<p>Université d'Ottawa Ottawa (Ontario) Canada 1987-1990 B.A.</p> <p>Université Laurentienne Sudbury (Ontario) Canada 1990-1991 B.Ed.</p> <p>Université d'Ottawa Ottawa (Ontario) Canada 1992-1993 B.A.</p> <p>Université Laurentienne Sudbury (Ontario) Canada 1993-1995 M.Sc.S.</p> <p>Université Laurentienne Sudbury (Ontario) Canada 2011-2017 PhD</p>
Prix, Bourses et Distinctions	<p>Bourse d'études supérieures de l'Ontario 2003-2004</p> <p>Bourse de recherche de doctorat du Conseil de recherche en sciences sociales et en génie (CRSNG) 2005-2009</p> <p>24^{ième} journée des Sciences et Savoirs, ACFAS Sudbury, 7 avril 2017 : 1^{er} prix de la meilleure communication étudiante</p> <p>Finaliste au concours « Budget Talks 2017 » du Ministère des Finances de l'Ontario. Projet pilote proposant l'embauche d'orthophonistes dans les services de garde éducatifs.</p>
Expérience de travail connexe	<p>Auxiliaire à l'enseignement Université Laurentienne 2013-</p>

Publications :

Reguigui, Ali (2017). De la disciplinarité à l'interdisciplinarité, sous la direction d'Ali Reguigui, 369p. (premier chapitre) .

Présentation d'une affiche au congrès *International Association for the Study of Child Language*, les 17 au 21 juillet 2017 à Lyon, France.

Genier-Bedard, Léanne: (1995). Mémoire de maîtrise : La voix post-laryngectomisée totale : un choix libre? Sous la supervision de Dr. Karim Chelli et Dr. Denis Lapalme.

EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE :

ORTHOPHONISTE: septembre 2011-

Centre de traitement pour enfants – Horizon Santé Nord,
Sudbury, ON

FORMATRICE : septembre 2010-2014

Centre Hanen, Toronto, ON

« Apprendre à parler avec plaisir », programme de formation
pour les éducateurs et éducatrices de la petite enfance

ORTHOPHONISTE septembre 2006 – juillet 2010

février 2006 – juillet 2006 (contrat privé)

Wordplay / Jeux de mots : Services d'orthophonie préscolaire,
Sudbury, ON

ORTHOPHONISTE : août 2005 – août 2006 (contrat d'un an)

Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario (Sudbury,
Ontario)

ORTHOPHONISTE : **13 juillet 2010 – 24 juin 2011**

octobre 1995 à août 2005

Bureau de santé Porcupine

Bureaux de Kapuskasing et de Timmins, Ontario

CONCEPTRICE

– développement de cours à distance en Éducation de la petite enfance (volet enfance exceptionnelle): août 2001 – décembre 2001

Collège Boréal - Sudbury, Ontario

ENSEIGNANTE :

septembre 1991 – août 1992

Conseil scolaire catholique de la région de Kapuskasing (maintenant Conseil scolaire catholique de district des Grandes Rivières) - Kapuskasing, Ontario